

Lúcia Maria Costa de Oliveira

LICENCIATURAS CURTAS: UMA AVALIAÇÃO  
DA EXPERIÊNCIA NO ESTADO DA BAHIA

9  
Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Administração e Supervisão Escolar, sob a orientação do Prof. Dr. James Patrick Maher

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1 9 8 3

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

A meu pai  
(em memória)

Minha Gratidão:

Aos professores Dr. James Patric Maher e Dr. José Camilo dos Santos Filho, pela orientação eficiente e objetiva;

À profa. Dra. Maria Amélia Azevedo Goldberg, pelo apoio, estímulos e contribuições relevantes em várias etapas deste trabalho;

Aos professores Dra. Maria Lúcia Rocha Duarte de Carvalho e Dr. Múcio Camargo de Assis, pelas críticas e sugestões;

Aos alunos, ex-alunos e professores do Sistema Estadual de Ensino Superior do Estado da Bahia, pelas respostas aos questionários;

Ao Sr. Admir Canôas pelo esmero dedicado ao trabalho de datilografia;

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo consta de uma pesquisa de campo realizada no Estado da Bahia com a finalidade de avaliar as Licenciaturas Curtas a fim de fornecer subsídios para uma eventual reformulação das mesmas.

Inicialmente ele dá uma visão da origem e evolução da licenciatura curta no Brasil e na Bahia procurando focar os aspectos históricos e legais bem como a situação destes cursos quanto ao atendimento às condições da realidade em que estão inseridos.

Os dados foram coletados mediante a aplicação de questionários, com alunos, ex-alunos e professores do Sistema Estadual de Ensino Superior dos cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências no período compreendido entre outubro e novembro de 1981.

O referencial metodológico utilizado neste estudo implicou na análise de variáveis antecedentes, processuais e de produto, dando-se mais ênfase a estes dois últimos tipos de variáveis. Os resultados demonstraram que os cursos avaliados apresentam mais desvantagens que vantagens no seu papel de formar docentes para as escolas de 1º grau. Na verdade as licenciaturas de curta duração oferecem uma formação insatisfatória, tanto em amplitude como em profundidade. Daí a necessidade de reformulação dos cursos de curta duração para situações extremamente necessárias e limitadas.

INDICE GERAL

	página
LISTA DE TABELAS .....	iv
PRIMEIRA PARTE: O Problema, a Revisão Bibliográfica e a Metodologia	
CAPÍTULO I - O PROBLEMA .....	1
Introdução .....	1
Origem e suporte legal da Licenciatura Curta .....	3
A Licenciatura Curta no Sistema Esta- dual de Ensino Superior do Estado da Bahia .....	9
Objetivos do estudo .....	14
Justificativa .....	15
Questões a investigar .....	16
Pressupostos .....	16
CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	18
Os domínios da formação do professor .	18
A política de implantação das Licencia- turas Curtas .....	26
O debate em torno da implantação da Li- cenciatura Curta .....	31
Pesquisas correlatas .....	43
CAPÍTULO III - METODOLOGIA .....	47
Referencial metodológico .....	47
Instrumento .....	51
Coleta dos dados .....	53
SEGUNDA PARTE: Resultados e Conclusões	
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
Caracterização dos alunos, ex-alunos e professores .....	57
Dinâmica dos cursos de licenciatura curta .....	68
A formação docente recebida .....	89

CAPÍTULO V	- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	
	Conclusões .....	96
	Recomendações .....	101
BIBLIOGRAFIA	- .....	103
ANEXO I	- Dados referentes aos Alunos .....	108
ANEXO II	- Dados referentes aos ex-alunos .....	117
ANEXO III	- Dados referentes aos professores .....	123
ANEXO IV	- Protótipo da pesquisa .....	132
ANEXO V	- Questionário do Aluno .....	134
ANEXO VI	- Questionário do Professor .....	141
ANEXO VII	- Questionário do Ex-Aluno .....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela		página
1	Sujeitos da amostra segundo questionários distribuídos e recebidos .....	50
2	Distribuição dos sujeitos da pesquisa segundo as Faculdades envolvidas .....	51
3	Distribuição percentual dos alunos sobre as razões para escolha do magistério como profissão .....	59
4	Distribuição percentual dos alunos sobre as razões para escolha da licenciatura curta ....	61
5	Distribuição percentual dos ex-alunos, segundo o curso concluído .....	63
6	Distribuição percentual dos ex-alunos, segundo o curso que pretendia fazer após o segundo grau .....	64
7	Distribuição percentual dos professores que responderam o questionário por instituição de ensino .....	66
8	Distribuição percentual dos professores sobre as razões apontadas para escolha do magistério como profissão .....	67
9	Distribuição percentual dos professores, segundo suas opiniões sobre problemas que podem existir no currículo do curso .....	69
10	Distribuição percentual dos alunos, segundo suas opiniões sobre problemas que podem existir no currículo do curso .....	71
11	Distribuição percentual dos professores, segundo sua opinião sobre quando devem aparecer as disciplinas pedagógicas .....	72
12	Distribuição percentual dos professores e alunos, segundo suas opiniões quanto ao momento da oferta da prática de ensino no curso de licenciatura curta .....	74
13	Distribuição percentual dos professores, segundo suas opiniões sobre problemas que podem estar ocorrendo com as disciplinas de conteúdo .....	76

14	Distribuição percentual dos professores, segundo suas opiniões sobre problemas que podem estar ocorrendo com as disciplinas pedagógicas .....	77
15	Distribuição percentual dos professores, segundo suas opiniões sobre problemas que podem estar ocorrendo no curso .....	79
16	Distribuição percentual dos alunos, segundo suas opiniões sobre problemas que podem estar ocorrendo no curso .....	81
17	Distribuição percentual dos professores, segundo sua opinião sobre a modificação do currículo de licenciatura curta .....	82
18	Distribuição percentual das disciplinas consideradas indispensáveis pelos alunos segundo o tipo de curso .....	83
19	Distribuição percentual dos professores, segundo os níveis de ensino que lecionou .....	85
20	Distribuição percentual dos professores, segundo o regime de trabalho .....	85
21	Distribuição percentual dos ex-alunos do curso de Estudos Sociais, segundo as disciplinas que lecionou .....	97
22	Distribuição percentual dos ex-alunos do curso de Letras, segundo as disciplinas que lecionam .....	92
23	Distribuição percentual dos ex-alunos, segundo sua opinião sobre o mercado de trabalho atual e futuro do licenciado curto .....	93
24	Distribuição percentual dos ex-alunos, segundo sua opinião sobre as principais dificuldades encontradas para desempenhar a função .....	94

PRIMEIRA PARTE

O PROBLEMA, A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E A METODOLOGIA

## CAPÍTULO I

### O PROBLEMA

#### Introdução

A licenciatura no Brasil passou a assumir ultimamente dimensões inquietantes. Em certos aspectos, o questionamento deste tema é feito no contexto da problemática geral dos estudos superiores de Educação. Em outros, discute-se a posição da licenciatura, do ponto de vista mais abrangente das modalidades de graduação de nível superior. Frequentemente, ela é questionada em si mesma, considerando o profissional de educação que atua como docente. A licenciatura de curta duração, mais especificamente é uma inovação que já não é tão recente na estrutura de ensino superior do país. No entanto, parece ser consenso afirmar-se que ela vai mal, mas são poucas as críticas fundamentadas em bases sólidas proporcionadas por pesquisas científicas de âmbito nacional ou mesmo regional. Este tipo de curso tem sido objeto de certas preocupações no que se refere à adequação à realidade brasileira como também no que diz respeito às possibilidades de mercado de trabalho e à eficiência desses profissionais. Introduzidas no cenário educacional brasileiro na década de 60, tiveram um caráter emergencial e experimental e estavam ligadas à ausência de professores de 1º grau qualificados, principalmente no interior dos Estados. Para tais regiões, era de interesse um tipo de licenciatura com

conteúdos "mais reduzidos" e com características próprias e, nesta ótica, a licenciatura curta representava uma alternativa de solução para suprir carências de curto prazo no ensino de 1º grau.

No Estado da Bahia, através do Sistema Estadual de Ensino Superior (SEES), a Secretaria de Educação e Cultura criou e mantém Faculdades de Formação de Professores com os cursos de duração curta em Letras, Estudos Sociais e Ciências instituídas com o objetivo prioritário de preparar professores para o 1º grau. O SEES tem desenvolvido alguns estudos: Diagnóstico do ensino superior, 1973; Diagnóstico de ensino em cinco micro-regiões do estado da Bahia - estudo preliminar com vistas a perspectivas de expansão do ensino superior, 1980; e Atualização do diagnóstico do Ensino Superior do Estado da Bahia, 1981. Porém, todos eles com vistas à sua ampliação, nenhum com a preocupação de avaliar seu desempenho e seu produto. Vale ressaltar que durante mais de uma década (14 anos), houve um crescente desenvolvimento deste sistema de ensino em termos quantitativos, como poderá ser visto noutra seção desta capítulo. No entanto, até o presente não houve preocupação de avaliar seus cursos de duração curta destinados à formação de professores.

A preocupação, o senso de responsabilidade e a atuação como professora, na área pedagógica dos referidos cursos em uma unidade do Sistema desafiaram esta pesquisadora a tentar investigá-los através de um estudo exploratório. Assumindo portanto, um caráter pioneiro no contexto baiano, o presente estudo tem a preocupação de mostrar a realidade das Licenciaturas Curtas do SEES/Ba, tomando por base, sobretudo, a dinâmica do curso e o resultado da formação docente. Compreende-se perfeitamente que assumir esta tarefa significa "en

gajar-se com o processo de educação, agir sobre as dificuldades, explicitar conflitos, criar muitos problemas" (Ronca e Souza, 1981). Este estudo pretende, na verdade, dar início a esta tarefa, criando um espaço para os alunos e professores refletirem sobre o seu trabalho atual e futuro. Neste sentido, ele não apresentará soluções, mas apenas oferecerá os primeiros elementos para que os envolvidos, de alguma forma, nas licenciaturas curtas do SEES reflitam sobre a significação dos dados coletados à luz das recentes perspectivas educacionais da formação de professores.

#### Origem e Suporte Legal das Licenciaturas Curtas

As licenciaturas de curta duração nasceram na esteira de uma longa tradição que remonta a 1946, época de introdução das experiências positivas dos "programas paralelos" de caráter supletivo e emergencial, executados principalmente pelo INEP, pela CADES e pelo PAMP e depois retomados, em outra dimensão, pelo PREMEN, CECINE, CENAFOR e Centro de Educação Técnica, (Ramos, 1978).

A Lei 4024/61, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitia claramente a criação de cursos experimentais, com currículos, métodos e duração próprios, embora esses cursos tenham sido pouco utilizados pelo sistema. A idéia dos cursos de licenciatura curta ganhou impulso em 1964 através de Indicação do Conselheiro Federal Newton Sucupira, quando se institucionalizou a figura do professor polivalente para o antigo ginásial nos seguintes setores curriculares: Letras, Estudos Sociais e Ciências, transformados em realidade com o parecer 106 do CFE, de 04 de fevereiro de 1966. Dizia o refe-

rido parecer:

*As licenciaturas são as seguintes: Letras, Ciências e de Estudos Sociais. Com estas licenciaturas podemos fornecer professores polivalentes para as matérias fundamentais do primeiro ciclo, onde se verifica o maior índice de expansão da escola média. Sendo das mais modestas exigências, tais licenciaturas se tornam mais acessíveis às faculdades do interior que embora continuem a ostentar o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras são na realidade algo como Teachers Colleges Americanos (...). É desejável mesmo que as novas faculdades a se instalarem no interior comecem com as licenciaturas de 1º ciclo podendo, posteriormente, evoluir para Faculdades de Filosofia com as licenciaturas tradicionais. (p.98)*

O surgimento da Reforma Universitária, com a Lei 5540/68, veio tornar mais explícito o convite à inovação. Assim é que, no Artigo 15 do Anteprojeto de Lei, sobre Organização e Funcionamento do Ensino Superior, propunha-se, não apenas a organização nas Universidades do chamado primeiro ciclo geral de estudos, como também e paralelamente a este ciclo, a instalação de "Cursos Profissionais de Curta Duração" destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. Sendo qualitativa e quantitativamente distintos dos cursos de longa duração, os cursos de curta duração visam a objetivos profissionais específicos, exercem funções peculiares e, por isso, apresentam conteúdo, organização e metodologia específicos, tendendo a ser ministrados em estabelecimentos especiais ou unidades isoladas.

O relatório apresentado pela Diretoria de Assuntos Científicos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (1975) comenta que, de um modo geral, as instituições de ensino superior curto deverão preencher as seguintes funções básicas:

1. responder à crescente demanda, por curso superior, de modo a aliviar a pressão sobre as universidades;
2. contribuir para a igualdade de oportunidade educacional, seja pela sua maior dispersão geográfica, seja porque, pela natureza e duração menos longa dos cursos, pode atrair melhor o estrato social menos privilegiado;
3. responder às necessidades de mão de obra qualificada nas aquelas habilitações, cada vez mais numerosas, para as quais o ensino universitário é demasiado e o secundário é muito pouco;
4. contribuir para o progresso de inovações do ensino superior em geral (ensino individualizado, cursos integrados, etc.)

O que se tem em mira, através dos cursos superiores de curta duração, é racionalizar a formação de profissionais de nível superior. Conseqüentemente, sua implantação implicou um novo "status" profissional e uma forma de aliviar a pressão quantitativa sobre o ensino universitário, abrindo o leque das formações profissionalizantes e das motivações que vão além do 2º grau.

A criação dos cursos superiores de curta duração representa um item importante na Reforma Universitária, ou seja, compõe o quadro da fragmentação, da diferenciação vertical e do grau acadêmico de graduação (Cunha, 1977). A Lei, no seu artigo 23, expressa tal situação ao colocá-los como "cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior". Assim, os cursos de curta duração não somente proporcionam a liberalização da matrícula mas também a contenção do fluxo nos cur

tos "tradicionais" da Universidade, criando uma distinção hierárquica.

A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, e seus complementos legais estabeleceu, entre outras inovações, a fusão dos antigos cursos primário e ginásial em um curso único, com oito anos de duração, denominado de 1º grau tornando-o obrigatório a toda população e a partir do qual prosseguem os estudos, por mais 3 ou 4 anos, em nível de 2º grau, de caráter predominantemente "profissionalizante". Em seus artigos 29, 30 e 77 prescreve a Lei requisitos para o exercício do magistério em ambos os graus.

*A formação de professores e especialistas para o Ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (art.29)*

Desta forma, foram fixados três esquemas, os quais estabelecem, sucessivamente, níveis cada vez mais baixos de formação de professores, para efeito de Ensino no 1º e 2º graus. O primeiro esquema é considerado permanente, enquanto os outros dois são vistos como transitórios. Enquanto o primeiro foi estabelecido como meta ideal para os professores de um futuro próximo, os dois últimos apresentam um ajustamento no processo de aproveitamento dos recursos atuais. Assim, evidencia-se uma fragmentação profissional frente às condições das múltiplas diferenças nas regiões brasileiras.

O primeiro esquema pode ser enunciado pela própria transcrição do art. 30, de suas letras "a", "b" e "c" e § 1º e 2º.

Exigir-se-ã como formação mínima para o exercício do magistêrio:

- a) no Ensino de 1º grau, da 1a. a 4a. séries habilitação específica de 2º grau;
- b) no Ensino de 1º grau, da 1a. a 8a. séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração.
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5a. e 6a. séries do Ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistêrio, a 2a. série do Ensino do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

É necessário frisar que os estudos adicionais poderão ser aproveitados em cursos ulteriores, possibilidade desde logo assegurada pelo § 3º do mesmo artigo 30.

O segundo esquema de formação, ou seja, o primeiro transitório, está expresso no artigo 77 e suas letras "a", "b" e "c", colocado nas disposições transitórias da Lei nº

5692/71.

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, per  
mitir-se-ã que lecionem, em caráter suplementar e a  
título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8a. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 4a. série do 2º grau.
- b) no ensino de 1º grau, até a 6a. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3a. série de 2º grau.
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portado  
res de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.\*

Finalmente, o terceiro esquema, ou seja, o segundo trans  
sitório, está delineado no § único do artigo 77 e suas letras "a", "b" e "c".

"Onde e quando persistir a falta real de professores , após a publicação dos critérios estabelecidos neste ar  
tigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6a. série, candidatos que hajam concluído a 8a. série e venham a ser pre  
parados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5a. série, candidatos habi  
litados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência, re  
gulados pelo Conselho Federal de Educação e realizaça

---

\* O grifo é do autor.

dos em instituições oficiais de ensino superior indica  
dos pelo mesmo Conselho".

As razões que determinaram a criação dessas licenciaturas, em caráter experimental, foram estritamente emergenciais e estavam ligadas à ausência de professores secundários qua  
lificados, principalmente nas zonas interioranas. Tais cur  
sos tinham também a finalidade de compatibilizar os recursos disponíveis pelas pequenas faculdades do interior com a for  
mação mais simples de um professor menos especializado e mais generalista.

#### A Licenciatura Curta no SEES/BA

A carência de professores qualificados para atuarem a nível de 1º grau nas escolas estaduais instaladas no inte  
rior do Estado da Bahia levou o governo a expandir o ensino de 3º grau através de uma política de formação de professores em cursos de Licenciaturas Curtas.

*Embora já se possa notar um certo crescimento na procura de cursos de licenciatura, e as conclusões desses cursos crescem cada ano, a demanda de educação média é sempre maior, havendo, sempre, mais classes à espera de professores do que licenciados para atendê-los (Boaventura, 1977, p. 62).*

Se a carência de docentes é grande na capital, e maior ainda no interior, ela faz, como observa Boaventura (1977), com que um mesmo professor precise trabalhar em duas, três e, às vezes, mais disciplinas. "Por imposição do meio, ele é compelido a improvisar, o que exige, naturalmente, uma for  
mação muito bem estruturada" (p.83).

O que geralmente se observa é que os licenciados são imediatamente atraídos pela capital, pela oferta de trabalho, pouco importando se bem ou mal remunerado, e, naturalmente, pela atração do ambiente mais urbano. Mesmo as pessoas oriundas do interior, depois de firmadas, muito raramente se dispõem a voltar aos locais de origem.

A criação de Faculdades de Formação de Professores, na opinião de Boaventura (1977), poderia representar a solução para vários problemas:

- a) atendimento, a curto prazo, das necessidades de classes já existentes;
- b) atendimento, a médio prazo, da necessidade de ampliação da rede de ensino nas suas várias modalidades;
- c) formação de pessoal na própria área e, portanto, maior possibilidade de sua fixação na mesma;
- d) supressão, a médio e longo prazo, das chamadas "soluções de urgência", quer formando as pessoas já comprometidas com o ensino, quer ainda mais facilmente atraindo-as para cursos especiais de atualização metodológica e de conteúdo (p.63).

A primeira Faculdade do Sistema Estadual surgiu em função de medidas governamentais no sentido da interiorização do ensino superior.

*Passarão a denominar-se 'faculdades de formação de professores' as que funcionando como unidades isoladas se encarregarão do preparo de professores para escolas médias e só poderão funcionar onde não houver faculdades de educação (Campos, 1965, p. 223).*

Segundo Campos (1965), para estas faculdades seria dada prioridade para:

- a) fazer funcionar cursos de "formação curta", de duração mínima de quatro semestres letivos, visando ao preparo de professores polivalentes para o ciclo ginásial, os quais receberão a licença do 1º ciclo ou do ensino médio;
- b) realizar cursos de atualização destinados a professores leigos em exercício em escolas de nível médio;
- c) estabelecer cursos de preparação de professores para as escolas normais;
- d) propiciar, em cursos intensivos, formação pedagógica a graduados de nível superior, aos quais será conferida licença para o magistério de até duas disciplinas do atual curso ginásial.

No período de 1968/1970, foram criadas as faculdades para formação de docentes de 1º grau (Cursos de Curta Duração) e, segundo o "Plano Integral de Educação" do quadriênio 68/71, suas instalações foram provocadas pela carência de pessoal devidamente qualificado para o ensino de 1º grau e pelo incremento de matrículas nesse mesmo nível.

*Essas Faculdades foram pensadas em moldes tais que pudessem formar, o tanto quanto possível a curto prazo, pessoal habilitado para atender a demanda da educação no 1º grau. (Boaventura, 1977, p. 61).*

Os primeiros cursos (Licenciatura de Curta Duração) foram implantados de acordo com a seguinte ordem histórica: Letras em 1968, Estudos Sociais e Ciências, em 1970. Em abril

de 1968, o decreto estadual nº 20.647 criou a Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana e a Resolução 07/68 do Conselho Estadual de Educação (CEE), de agosto do mesmo ano, autorizou o seu funcionamento com a Licenciatura de 1º grau em Letras. Em agosto de 1970, através do Parecer 102, do CEE, foi autorizado o funcionamento do Curso de Estudos Sociais e, neste mesmo ano, o Parecer 114 do CEE também autorizou o funcionamento do curso de Ciências para o 1º grau na Faculdade Estadual de Educação.

As Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas e de Vitória da Conquista foram criadas pelo decreto estadual de 30 de julho de 1969 de nº 21.363, mas a autorização para funcionamento das mesmas se deu através do decreto federal de 11 de fevereiro de 1971 com a implantação do curso de licenciatura de 1º grau em Letras. Ambas Faculdades tiveram suas primeiras matrículas em 1972, com o objetivo de preparar professores para o ensino de línguas, especialmente o Português, além de Francês e Inglês. Em 1977, nessas mesmas Faculdades, teve início a licenciatura de curta duração em Estudos Sociais, através dos decretos nº 80550/77 e 80552/77. Neste mesmo ano foi autorizado o funcionamento dos cursos de Licenciatura de Curta Duração em Letras e Ciências na Faculdade de Formação de Professores de Jequié, criada pela Lei 2852 em novembro de 1970.

Em abril de 1976, a Faculdade Estadual de Educação, que passou a ser Universidade Estadual de Feira de Santana, ampliou o seu elenco de cursos e criou as licenciaturas plenas em Letras, Estudos Sociais e Ciências, porém permanecendo as licenciaturas curtas como forma de acesso às plenas.

Foi igualmente permitido ao estudante fazer a opção pelo curso pleno ou curto. Dentro do SEES, é atualmente a única unidade que oferece esta dupla opção para o aluno.

Em 1979, teve início o curso de Ciências em Alagoinha e, em 1980, em Vitória da Conquista. Neste mesmo ano, foi também autorizado o curso licenciatura de 1º grau, em Letras, na Faculdade de Formação de Professores de Jacobina.

O Currículo pleno da licenciatura curta dos cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências apresenta estrutura semelhante e carga horária diferenciada. O currículo pleno do curso de Letras, do SEES da Bahia, tem habilitação em Português, Inglês ou Francês. Para a graduação, o aluno deverá perfazer um total de 72 créditos equivalentes à carga horária de 1.650 horas distribuídas entre disciplinas obrigatórias do currículo mínimo, disciplinas complementares e disciplinas optativas. O curso de Estudos Sociais compreende 76 créditos, equivalentes a 1.530 horas, também distribuídas entre os três núcleos de disciplinas. O Curso de Ciências, por sua vez, perfaz um total de 93 créditos, correspondentes a uma carga horária de 1.860 horas.

O acesso aos cursos se faz através de um exame classificatório (vestibular), realizado anualmente em todas as unidades, exceto na Universidade Estadual de Feira de Santana, onde é semestral. A matrícula é semestral e blocos de disciplinas correspondentes a um período de graduação são oferecidas em cada semestre, devendo ser integralmente cursadas pelo aluno, o que torna o sistema tão rígido quanto o antigo sistema anual de curso.

Atualmente, o Sistema Estadual de Ensino Superior (SEES/BA) conta com o curso de Letras em seis (06) unidades, Estudos Sociais em quatro (04), e Ciências em três (03). Estas unidades de ensino superior estão inseridas em importantes micro-regiões da Bahia, em cidades consideradas pólos de desenvolvimento. Os municípios-sedes das Faculdades (também sedes regionais) destacam-se entre aqueles de maior concentração populacional do Estado.

A intenção da Lei 5540/68 era estabelecer como regra a criação de universidades e a transformação das escolas isoladas em universidades ou em federações de escolas para assegurar a melhor qualidade do ensino. No entanto, assistiu-se, neste último decênio, à proliferação de escolas isoladas, sobretudo do particulares. Na Bahia, a realidade é bastante diferente do sul do País. São poucas as Universidades e escolas superiores situadas na capital. No interior, funciona a federação de escolas para a "formação de profssores de 1º grau", através do SEES, tornando as licenciaturas curtas quase a única opção. O Governo Estadual dispõe de verbas para o ensino superior e atende mal ao primeiro grau, sua obrigação constitucional.

#### Objetivos do Estudo

Visando traçar um diagnóstico dos cursos de Licenciatura Curta em Letras, Estudos Sociais e Ciências do Sistema Estadual de Ensino Superior do Estado da Bahia (SEES/BA), pretende esta avaliação configurar a situação destes cursos quanto ao atendimento às condições de realidade sócio-cultural em que estão inseridos, focalizando principalmente:

- a) Características dos corpos docentes, discente e dos ex-alunos;

- b) Desenvolvimento da organização curricular;
- c) Condições de desempenho do corpo docente, discente e dos ex-alunos;
- d) Resultados da formação recebida em alunos concluintes e em ex-alunos.

#### Justificativa

A avaliação de programas em desenvolvimento é cada vez mais uma necessidade e um desafio que se apresenta aos educadores. Analisar cientificamente este problema com base em teoria e em pesquisa constitui uma preocupação constante deste estudo, destinado a oferecer informações com vistas ao aperfeiçoamento e à melhoria dos programas em desenvolvimento.

Os programas em pauta são os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências (Licenciatura de 1º grau) do SEES/BA. A partir da verificação, como professora nestes cursos desde 1977, de um descontentamento generalizado com relação aos mesmos, sentiu-se a necessidade de desenvolver um estudo avaliativo de seu desempenho. Tal estudo assume, em parte, a função de uma pesquisa-ação, pois

*"(...) a função pedagógica da pesquisa avaliativa deve assumir-se explicitamente como PESQUISA-AÇÃO isto é, como pesquisa comprometida com a intervenção na realidade que avalia (...)" (Goldberg, 1981).*

Partindo deste pressuposto, foram traçadas as seguintes diretrizes desta avaliação:

1. Levantar os pontos críticos das Licenciaturas Curtas em geral e do SEES/BA, em especial.

2. Levar estes pontos em forma de relatório para o debate e a discussão nas comunidades escolares (sujeitos da pesquisa) e junto às equipes dirigentes (DESAP e SESEB), na tentativa de provocar as mudanças que nos forem apresentadas como necessárias.

#### Questões a Investigar

1. As licenciaturas curtas do SEES/BA, estão formando o professor que a realidade sócio-cultural onde estão inseridos requer?

2. Como estão organizados os currículos dos cursos de Licenciatura Curta das instituições do SEES/BA?

3. A qualificação acadêmica e a experiência profissional dos docentes das licenciaturas curtas do SEES/BA, podem ser considerados satisfatórias?

4. Qual o resultado da formação recebida sobre os alunos e ex-alunos?

#### Pressupostos

Dois aspectos foram considerados como pontos de partida para o estudo:

1. As licenciaturas de Curta Duração surgiram como uma experiência pedagógica de caráter emergencial para atender às necessidades geradas pela explosão escolar na década de 60 em todo o Brasil.

2. As licenciaturas de Curta Duração constituem um ponto bastante crítico. Para alguns são um "mal necessário" para obtenção de um diploma, não contribuem para a formação do profissional de ensino e criam uma distribuição hierárquica dentro desta categoria. Para outros, são uma forma de abreviar a formação dos docentes e incentivar a "indústria universitária".

## CAPÍTULO II

### REVISÃO BIBILIGRÁFICA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise dos aspectos teóricos e críticos relacionados à formação do professor e à licenciatura curta. Mais especificamente, serão tratados os seguintes tópicos: Os domínios da formação inicial do professor, a política de implantação das licenciaturas curtas, o debate em torno da licenciatura curta e as pesquisas realizadas nesta área.

#### Os Domínios da Formação Inicial do Professor

A importância da formação de recursos humanos para a Educação aumenta na sociedade brasileira em função das mudanças complexas que vêm ocorrendo no país e no mundo atual. O esforço mundial de industrialização, as novas exigências de qualificação no campo da produção, o empenho para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural das populações, o impacto dos meios de comunicação de massa, o fenômeno dos aglomerados humanos e suas implicações de ordem social e psicológica determinam, entre outros, um papel proeminente à Educação, na medida de sua influência direta sobre as exigências culturais.

Nessa perspectiva, o ensino e o preparo para o ensino são cada vez mais preocupação dos responsáveis pela educação.

Reconhece-se a necessidade de professores com formação de alto nível cultural, científico e humano, capazes de assumir com eficiência seu papel de agente de mudança no contexto da realidade brasileira, criando novos modelos de ensino que contribuam para o crescimento das comunidades. Evidencia-se, assim, a problemática da formação do professor e das múltiplas variáveis que contribuem para esta formação. Destaca-se também a importância da decisão de cada agência formadora sobre as características do profissional em Educação, que deverá ser formado em resposta às exigências da realidade nacional. Nesse sentido, é de se ressaltar a opinião de Teixeira (1963), segundo a qual a mudança é irreversível e só se consegue restaurar a harmonia à medida que se for capaz de construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano.

A preparação de todo docente compreende necessariamente uma formação geral, estudos especializados de matemática, línguas, ciências humanas e sociais, etc. e uma formação teórica e prática, em psicologia e em ciências da educação - (Landsheere, 1978, p. 27). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1974, propôs que a formação inicial do professor tivesse três objetivos essenciais:

1. Desenvolver o nível de instrução e as capacidades individuais de modo que o indivíduo se torne uma pessoa mais competente e melhor informada;
2. Desenvolver a competência profissional através do estudo das ciências da educação;

3. Prever uma experiência prática de ensino de modo a levar o aluno-mestre a desenvolver suas aptidões no exercício da profissão.

Na realidade, são três os domínios essenciais propostos tanto por Landsheere como pelo OCDE para compor um currículo de formação de professores: a formação acadêmica, a formação pedagógica e a formação prática.

### Formação Acadêmica

A formação acadêmica compreende a aquisição de uma cultura geral e a competência num campo especializado de conhecimento científico.

A Cultura geral pode ser entendida como o conjunto das aptidões, do saber e das aprendizagens afetivas que permitem ao indivíduo desenvolver-se num meio e alargar gradativamente tornando-se capaz de compreendê-lo, modificá-lo e ter um espírito crítico diante desta realidade. Nesta perspectiva, não se podem conceber diferenças de nível cultural geral entre as diversas categorias de docentes. Assim, por exemplo, o domínio da língua materna torna-se tão importante para um professor de 1º grau quanto para um de 2º ou 3º grau.

A base da cultura geral adquire-se no ensino fundamental. Por razões de maturidade necessária, ela encontra um acabamento completo no "tronco comum" sugerido para todos no início dos estudos superiores (Mialaret, p. 55). O 1º ciclo de estudos universitários tem por finalidade completar a educação geral dos jovens.

Na opinião de Santos Filho (1980), a educação geral deverá levar à aquisição de algumas aptidões ou habilidades: capacidade de crítica, análise, síntese, comunicação através da palavra escrita; capacidade de estabelecimento de relações sociais, de trabalho de grupo, compreensão do "outro"; compreensão das técnicas de expressão lingüística, matemática, corporal, etc. — que são de especial importância para o futuro docente. Outro aspecto da cultura geral a se considerar e principalmente para o futuro educador é a experiência da vida e dos homens. Na expressão de Paul Langevin (1947), "a verdadeira cultura geral é a que abre o homem a tudo que é ele mesmo, a tudo que excede o círculo estreito de sua especialidade". Cultura geral entendida assim, compreende também as experiências vividas fora do contexto universitário - (leitura e atividades pessoais, políticas, regiliosas, desportivas...). O contato com a realidade social e escolar durante a formação inicial deveria fornecer a experiência social desejada.

Concluindo, dois princípios ficam estabelecidos, independentemente de qual seja o nível escolar a que se destinem os futuros docentes: (1) Devem possuir, uma cultura geral solida; (2) não é aceitável uma diferença de nível cultural entre várias categorias de docentes.

Quanto à Formação especializada, desde o século passado acha-se natural e indispensável que ela seja oferecida, de maneira completa, na Universidade, para os professores das escolas de 2º grau. Porém, aceita-se como legítima a formação superficial do professor de 1º grau no campo onde pretende ensinar. Para Santos Filho (1980, p.98), esta última suposição precisa ser revista, pois cresce a consciência,

especialmente nos países mais avançados, de que a educação fundamental dos alunos deve ser confiada a educadores altamente capacitados. E ainda compara que, da mesma forma que não se entrega os cuidados da própria saúde a um médico incompetente, também não se deve colocar nas mãos de educadores mal preparados a responsabilidade da educação dos jovens. Nunca será de mais exigir um preparo especializado de todos os educadores, independente do nível para o qual se destinem. A profissão de professor requer uma formação muito complexa, para a qual quatro a cinco anos de ensino superior jamais serão demasiados.

Os primeiros sete ou oito anos de vida da criança são definitivos para a formação do caráter, o equilíbrio psicológico e o desenvolvimento da inteligência. Para o professor de primeiro grau, tornam-se necessários dois tipos de formação especializada. Uma para a primeira etapa, 1a. a 4a. série, que poderá ser de crianças de 5 a 8 anos e outra para a 2a. etapa, 5a. a 8a. séries, com crianças de 9 a 12 anos. A formação especializada, tanto da 1a. como da 2a. categoria de professores, deverá ser adquirida preferencialmente em universidades e terá a duração mínima de quatro anos.

A formação acadêmica dos professores deve também desenvolver no docente o amor à ciência, o amor ao conhecimento e à pesquisa, a fim de que, ao longo de sua carreira, continue sua educação permanente da qual a formação acadêmica recebida na universidade foi apenas o primeiro elo de uma cadeia que só se acaba com o final da vida (Santos Filho, 1980, p. 107).

## A Formação Pedagógica do Docente

A formação acadêmica é necessária, porém insuficiente para se ter um bom educador. A formação pedagógica é um componente indispensável na preparação do docente qualificado.

Através dos estudos de Henri Wallon e Piaget, chega-se à conclusão de que a mentalidade infantil difere bastante da do adulto. De onde se conclui que um conjunto de conhecimentos psicológicos sobre a criança, o adolescente e o adulto são necessários ao educador moderno.

A verdadeira educação só se realiza através de uma perfeita comunicação entre o educador e o educando. Necessário se faz, portanto, que o educador conheça os meios de estabelecer esta comunicação sem a qual sua ação será ineficaz. Outra sustentação da formação pedagógica é a necessidade de o educador se tornar um especialista da comunicação e dos métodos e técnicas de transmissão de mensagens.

Na opinião de Mialaret, (1978) a formação pedagógica dos futuros mestres se sustenta em quatro pontos principais:

1. uma reflexão de ordem histórico-filosófico-sociológica a respeito da instituição escolar, seu papel na sociedade e as finalidades atuais da educação;
2. um conjunto de conhecimentos científicos sobre a estrutura e funcionamento psicológicos dos alunos, seja como indivíduos, seja como pequenos grupos;
3. a iniciação na prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que permitem estabelecer a comunicação educativa eficaz;

4. estudo psicológico da didática das disciplinas escolares.

Todos estes pontos estão intimamente relacionados (Mialaret, 1978).

A formação do professor não deve se apoiar simplesmente na aquisição de técnicas pedagógicas; são necessárias a compreensão do seu fundamento, as razões do seu emprego e os fatores que influem na sua aplicação. Portanto, só uma autêntica formação habilita o educador ao uso correto de todos os métodos e técnicas pedagógicas. "Uma formação demasiado breve e insuficiente converte o educador em escravo dos instrumentos" (Mialaret, 1978, p.75). Daí a conveniência, no caso brasileiro, de que seja ampliada a formação pedagógica, com o objetivo de viabilizar o preparo pleno do professor polivalente.

Os conteúdos da formação pedagógica, segundo Mialaret, compreendem os seguintes elementos principais: reflexão sobre os problemas gerais da educação, estudo da realidade social, problemas biológicos e psicológicos, métodos e técnicas pedagógicas, técnicas de expressão, conhecimento acerca das condições de vida do aluno e educação física e desportiva.

Na proposta de Landsheere, (1978) a psicologia é essencial à formação do docente, de tal forma que se torna necessário falar em formação psicológica e pedagógica. A psicologia é fundamental à profissão do docente porque este vai lidar com o comportamento humano, com as relações humanas e com os processos de aprendizagem (Santos Filho, 1980, p.55).

Segundo Landsheere (1978), os conteúdos no campo da psicologia necessários ao futuro professor são: psicologia ge

ral, psicologia genética, psicologia experimental, antropologia social, psicologia diferencial, iniciação à psicologia clínica, psicologia social, psicologia da aprendizagem e psicolinguística. Na parte da pedagogia, a formação dos professores deveria estar distribuída em três campos: Pedagogia geral, Pedagogia experimental, e Pedagogia aplicada.

### Formação Prática

Para o aluno executar com êxito a tarefa prática, é necessário ter domínio teórico do problema. As maneiras como as escolas superiores fazem a articulação da teoria com a prática na formação do futuro profissional variam, dependendo do curso, porém, podem ser sintetizados em três tipos:

1. Algumas disciplinas teóricas são complementadas por um programa de atividades práticas, onde o aluno desenvolve, na prática, os seus conhecimentos teóricos;
2. Os trabalhos práticos adquirem um caráter globalizador e a forma de um programa concreto de ação;
3. Um período intensivo de prática é feito no final do período de formação sob a forma de residência. Este período de prática tem a finalidade de colocar o aluno na situação concreta da sua profissão. Estas três formas não são as únicas, porém se completam.

Segundo as teorias de currículo, a articulação e integração dos conteúdos curriculares levam a um maior aproveitamento dos alunos. Entende-se que a formação profissional apenas como soma de aspectos agregados, sem relação e sem articulação devida, implicará a perda de visão geral da profissão e das responsabilidades que ela impõe. Nos programas de formação de docentes, o currículo é que determina a separação entre formação acadêmica e formação prática. Na forma

ção do professor mais que qualquer outro profissional, há uma necessidade de integração entre os componentes da formação acadêmica e da formação pedagógica e entre esta e a prática real. Esta prática, adquirida durante o período de formação do docente, favorecerá seu desempenho profissional.

Será dentro deste quadro teórico dos domínios da formação do docente que se tratará dos problemas encontrados na organização curricular dos cursos de licenciatura curta.

### Política de Implantação das Licenciaturas Curtas

As primeiras iniciativas relacionadas aos cursos de curta duração no Brasil realizam-se nas áreas de engenharia, medicina e direito no final do século XIX (Segenreich, 1980, p. 335). A natureza destes cursos demonstra similaridade com os cursos atuais: carga horária inferior aos cursos tradicionais e os objetivos de treinamento de mão-de-obra para tarefas específicas. A possibilidade de experimentação de novos tipos de curso no sistema de ensino superior tornou-se mais concreta com a lei 5540/68 que no seu artigo 31 afirma: "as licenciaturas de 1º grau serão ministradas nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena". A partir de 1973, o Departamento de Assuntos Universitários do MEC iniciou a implementação do seu Projeto 19 - implementação de cursos de curta duração para o período de 72/74 - depois identificado como Projeto 15 do Plano Setorial de Educação, para o período 75/79. As primeiras experiências do Projeto 19 concentraram-se na área tecnológica e engenharia, enquanto que na área de educação, neste período, estavam apenas na fase de projeto.

A implantação gradativa dos cursos de curta duração pretendia adequar o ensino superior brasileiro ao contexto da realidade sócio-econômica do país nas mais variadas regiões brasileiras. Os cursos de curta duração pretendiam oferecer uma formação prática e técnica, enquanto o ensino tradicional estava voltado para a formação científica abrangente.

Quanto à área das licenciaturas, Marri (1977), registra que desde 1946 até 1961 os professores do ginásio eram habilitados por dois processos principais: pelos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras e pela adaptação dos diplomas em cursos superiores profissionais (como engenharia e medicina, etc.). Daí começou a idéia de se formar professores polivalentes para o ginásio ao invés de professores para uma única habilitação. Segundo Cunha (1977), a primeira referência feita ao problema da formação de professores polivalentes foi a proposta da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, em 1963, "que solicitou autorização para instalar dois cursos de professores polivalentes: um de ciências naturais, outro de ciências sociais" (p. 422). A proposta previa, ainda, a formação de professores polivalentes em dois anos para o ginásio e em quatro anos para o colégio. A justificativa (da proposta), tanto para a polivalência, quanto para a redução do tempo de formação dos professores, era a falta de professores para atender às necessidades do ensino.

A indicação aprovada pelo CFE em outubro de 1964 criou a figura do professor polivalente.

*Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor de ginásio não há de ser o especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, formativo, o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupe de várias matérias: finalmente, porque contribuiria para resolver o problema de professores" (Documenta, 32, 1964, p.35).*

Em 1965, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 236 contendo normas para o funcionamento dos cursos de licenciatura polivalente para o ginásio, nas áreas de Letras e Ciências, respectivamente. Em 1966, através do Parecer nº 106, foi aprovada a licenciatura de Estudos Sociais, complementando desta forma toda a reformulação do ensino ginasial.

A partir da Lei Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), definiu-se, assim um novo papel para as licenciaturas curtas e longas dentro da estrutura dos currículos escolares de 1º e 2º graus. Esta lei prescreveu a organização dos conteúdos curriculares em três campos de conhecimento (determinando matérias) que passaram a constituir o chamado "núcleo comum". A fixação e amplitude do "núcleo comum" foi regulamentada pela resolução nº 08/71 do CFE, baseada no parecer 853/71, nos seguintes termos:

Art. 1º - O núcleo comum a ser definido, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

A indicação nº 23/73 do CFE, de autoria do ex-Conse-  
lheiro Valnir Chagas, traz as disposições diretamente rela-  
cionadas aos cursos e habilitações das licenciaturas da  
área de Educação Geral. Esta indicação propõe que os estu  
dos superiores destinados à formação de professores para as  
atividades, áreas de estudo e disciplinas de educação geral,  
no ensino de 1ª e 2ª graus, devem compreender os três cam  
pos do conhecimento em que se classificam as matérias do nú-  
cleo comum, ou seja, Ciências, Estudos Sociais e Comunica  
ção e Expressão, distribuindo-se, no entanto, pelos cinco  
cursos de Licenciatura citados a seguir:

1. No campo das Ciências:
  - . curso de Ciências;
2. No campo de Estudos Sociais:
  - . curso de Estudos Sociais;
3. No campo de Letras:
  - . curso de Letras;
  - . curso de Educação Física;
  - . curso de Educação Artística.

Foi ainda proposta desta Indicação nº 23/73 que to  
dos os cursos previstos acima fossem ministrados segundo  
duas dimensões:

- segundo a duração dos estudos, as licenciaturas po  
deriam ser curtas se realizadas em curso de curta duração ,  
para o ensino de 1ª grau, e plenas, se feitas em curso de  
longa duração, para o ensino de 2ª grau.

- segundo a abrangência das habilitações, as licen  
ciaturas poderiam ser caracterizadas como habilitação ge  
ral, isto é, polivalente, relativa ao ensino de cada maté

ria, no 1º ou no 2º grau, ou habilitações específicas, para o ensino das disciplinas deste último.

Os artigos 29 e 30 da Lei 5692 e a abundante legislação que a acompanhou (Pareceres 1687/74, 4080/74; Indicações 22/72, 23/72, 22/73 e Resoluções 30/74 e 37/75) consolidaram a concepção de licenciaturas curtas apontadas como modelo para a formação de professores. Tal concepção, no Parecer do ex-Conselheiro Valnir Chagas (1974), significou "um avanço, com a polivalência dos seus currículos e a duração menos longa dos seus cursos, traduzindo a intenção de formar um professor mais ajustado aos reclamos da escolarização fundamental e possibilidades da maioria dos Estados" (p. 99).

A polivalência, como categoria quantitativa e qualitativa, refere-se tanto à formação de professor quanto ao seu exercício profissional. São dois os aspectos da polivalência: 1) abrangência de um setor amplo de conhecimento para a formação do professor generalista em setor mais alto, subdividindo-se em habilitações específicas; 2) globalidade decrescente, onde o professor é capaz de lecionar atividades, áreas de estudo ou disciplina em diferentes séries do 1º e 2º graus. A licenciatura curta habilita o professor generalista de atividades e áreas de estudo. A licenciatura plena habilita o professor de disciplinas.

Segundo Souza (1979), "as razões que determinaram a criação dessas licenciaturas eram eminentemente emergenciais e em caráter experimental e estavam ligadas à ausência de professores secundários qualificados, principalmente nas zonas interioranas" (p.98). O caráter emergencial enfatizado em 1965, como solução para as áreas geográficas culturalmen

te carentes passou para segundo plano depois de 1971 com a Lei 5692, como explica Santos Filho (1980).

*Neste novo contexto, a licenciatura curta, concebida inicialmente com um caráter estritamente emergencial, excepcional e experimental, passou a adquirir uma função regular, embora transitória, e a integrar o leque de licenciaturas das Faculdades, chegando mesmo, no caso das Ciências, da Pedagogia e da Educação Artística, a tornar-se pré-requisito essencial da respectiva licenciatura plena (p. 85).*

Conforme o Parecer 106, do CFE, no desempenho dessa missão importantíssima, essas faculdades se tornariam mais autênticas na sua modéstia, fornecendo bons professores polivalentes e "renunciando à pretensão de formar também pesquisadores".

#### O Debate em Torno da Licenciatura Curta

Em razão do seu caráter polêmico e de suas relações com o objetivo deste estudo, quatro aspectos da licenciatura curta foram selecionados para uma análise mais profunda, a saber: Carências regionais, o professor polivalente, a ciência integrada e a desvalorização do professor.

#### Carências Regionais

À medida que as necessidades do mercado de trabalho se foram modificando, por força da variedade de ocupações gerada pelo desenvolvimento econômico, surgiu o interesse por profissionais menos sofisticados que os graduados em cursos de duração plena. Na área das licenciaturas, foi uma tentativa de abreviar a formação de docentes para atender às ne-

cessidades geradas pela explosão escolar havida nos anos sessenta em todo o Brasil, com a procura repentina do ensino ginasial. Uma posição que foi defendida pelos então legisladores Valnir Chagas e Newton Sucupira foi a da adequação das licenciaturas curtas para os estados mais carentes do Norte e Nordeste.

Já há muitos anos vem-se falando que existem no Brasil regiões absolutamente carentes de professores com qualquer tipo de formação para o desempenho da profissão docente, onde as aulas são ministradas por "leigos". Para tais regiões, seria então de grande interesse planejar um tipo de licenciatura com conteúdos muito mais reduzidos que os das licenciaturas tradicionais e que, mesmo assim, forneceria um preparo bem superior ao que exibem os "leigos". (SBPC, Documentos, 1981). Pode-se considerar esta crença falsa, pois estes Estados já tão sacrificados em vários setores, geralmente menos dotados de verbas para o ensino de 1º e 2º graus (pois eles devem ser mantidos pelos Estados e estes são naturalmente carentes), têm maior necessidade de ensino de bom nível.

As experiências com a licenciatura de curta duração têm demonstrado a precariedade da proposta, não só pelo baixo índice de rendimento dos cursos — pequena procura nos concursos vestibulares e altos índices de evasão — como pela superficialidade da formação dos licenciados, o que acaba contribuindo para a desvalorização da profissão e refletindo negativamente no ensino. Como ressaltou muito bem M. Chauí (1978),

*Um professor encurtado é curto sobre todos os aspectos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola, mas a alto custo para o estudante, intelectualmente curto. Em suma, um profissional habilitado a dar aulas medíocres a preço módico. ... (p.96).*

Alvarez (1980) cita exemplos de algumas escolas nas quais teve oportunidade de contactar alunos e professores (UFV, UFRN, UFJF e UCMG) que estavam envolvidos em cursos de licenciaturas de curta duração. O descontentamento era o clima comum em todas elas. Os alunos, surpreendidos com o curso, tentam mudar ou abandonam o curso e os professores demonstram insatisfação com o caráter de "sub-curso" no qual estão trabalhando. Um grupo de cientista da SBPC (1981) também apresenta resultados da implantação da licenciatura curta em ciências em várias universidades do país, como: Federal de São Carlos no Estado de São Paulo, Federal de Santa Catarina em Florianópolis, Estadual Paulista (UNESP), no campus de Rio Claro, UFBA. em Salvador, Federal da Paraíba e Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em todas estas instituições, as licenciaturas curtas não foram aceitas como cursos adequados de formação profissional quer pelos estudantes, quer pelas instituições, o que demonstra um total insucesso destes cursos.

Ao contrário do que se esperavam desde a implantação dos cursos (1965), pode-se notar pouco interesse tanto por parte das instituições como da clientela. Muitas Universidades se negam a oferecer a licenciatura curta, e outras que o fizeram, diante do fracasso destas, pretendem voltar à situação anterior. Estes cursos ficam em sua maioria na mão das escolas da rede particular, que proliferam principalmente na região Sudeste. Não tendo havido nenhum planejamento para criação destas escolas, como seu funcionamento se faz prática

mente fora do controle dos órgãos oficiais e a manutenção dos cursos de licenciatura exige poucos gastos, elas tendem a se multiplicar. Para Álvarez (1980), "a simples implantação da curta duração em uma instituição pouco acrescentará em termos de número de professores diplomados. O aumento observado em algumas regiões (São Paulo, Minas, Paraná e Rio Grande do Sul) não se deve absolutamente a esta implantação, mas à criação indiscriminada nas escolas da rede privada..." (p. 7).

O que se viu foi, por um lado, sua proliferação justamente em regiões onde os argumentos para sua criação se aplicavam com menor validade. Por outro lado, constata-se também um desempenho igualmente insatisfatório em locais com diferentes características regionais: Rio Grande do Norte, Paraíba, Santa Catarina, etc. Tem-se verificado que, de maneira geral, os estudantes destes Estados não estão satisfeitos com o curso de Licenciatura Curta, e a este respeito podemos citar vãrios comentários feitos por estudiosos na área: "Pelo caráter geral da licenciatura curta, onde as matérias não são concentradas em áreas de interesse e não há possibilidade de adquirir aprofundamento" (Drumond, 1981); "O grande número de matêrias de baixo conteúdo a sua formação ministradas com superficialidade e sem objetivos específicos" (Zanetic, 1977). Em suma, "a desvalorização da licenciatura curta e o desprestígio da profissão docente que por sua vez é conseqüência dos baixos salários oferecidos aos profissionais de ensino" (Paiva, 1980).

Argumenta-se também, que nessas regiões carentes, com a implantação dos cursos de curta duração, formar-se-ia um nũmero maior de professores em prazo reduzido, mas isto sõ ocor

re na verdade, nos primeiros anos, correspondentes à diferença entre as durações destas duas licenciaturas.

O pretexto de atentar para as necessidades regionais ou "socorrer as áreas carentes" praticamente desviou e confundiu o caminho da reflexão sobre o ensino e a formação de profissionais docentes, como salientou Fenelon (1982):

*Não ignorando o próprio espírito da idéia que pensava nada mais do que reforçar as "carências" de algumas áreas, propondo para elas o professor curto e polivalente, deve-se imaginar também que há via aí uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de 1ª e 2ª graus, encurtando sua formação e destituindo-o de qualquer sentido crítico, sobretudo pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação (p. 19).*

Na opinião de Chauí:

*O licenciando curto (...) é um professor que interessa muito, pois é dócil. Dócil as empresas porque é mão-de-obra farta e barata, quase desqualificada; é dócil ao Estado, pois sua formação precária e estreita e as péssimas condições de sobrevivência não lhe permitem ter uma atitude reflexiva face à sociedade e ao conhecimento (p. 96).*

Com essa desqualificação, que é, na verdade, uma degradação, rebaixa-se ainda mais o nível dos cursos secundários e superiores.

O Professor Polivalente

A propósito da figura do professor polivalente, afirma Cunha (1977):

*Dentre as muitas novidades trazidas pela política educacional que vem sendo elaborada nos últimos 10 anos destaca-se a formação de professores polivalentes em cursos de curta duração como uma das mais polêmicas (p.22).*

Esta política incorpora um conjunto de medidas e um planejamento voltado para sanar, a curto prazo, e a baixo custo, a escassez de professores de 1º grau. Uma licenciatura polivalente tem a finalidade de formar o professor generalista para a escola de 1º grau e suprir a grande carência desses profissionais neste nível de ensino. O professor desse grau de ensino não seria mais o licenciado pleno, colocado entre o especialista na disciplina e o pesquisador do respectivo campo de conhecimento, mas o generalista polivalente.

Nos estudos de Santos Filho (1980), a polivalência é classificada como categoria quantitativa e qualitativa e refere-se tanto à formação do professor quanto ao seu exercício profissional.

*Este princípio pode ser enfocado sobre dois aspectos: Vertical enquanto sugere que a licenciatura abranja um setor amplo de conhecimentos para a formação do professor generalista. Horizontal caracterizando a idéia de globalidade decrescente se segundo o qual o mesmo professor é capaz de lecionar atividade ou área de estudo (Santos Filho, 1980, p. 88).*

A licenciatura curta habilita o generalista de atividades e áreas de estudo apenas. A formação do professor fica indefinida porque é indefinido o seu papel cultural em termos do conhecimento a ser adquirido. Uma formação, necessariamente mais abrangente, não tem possibilidade de ser adquirida em cursos rápidos sem o risco de que esses cursos se tornem tão pouco profundos que não permitam o conhecimento básico caracterís

tico de cada uma das ciências. Certamente quem frequentar tal curso não será capaz de dominar criticamente nenhum conteúdo sólido de forma a poder enfrentar a curiosidade e criatividade dos seus alunos, pois está sem condições de desenvolvê-las para si próprio.

*É unânime que a licenciatura curta e polivalente é uma falácia e nos sabemos que mesmo nas licenciaturas plenas não estamos sabendo formar professores de física, de biologia ou história com a competência que nós gostaríamos que eles tivessem. Então pensar que num tempo mais curto nós conseguiremos formar professores polivalentes é uma ilusão incompreensível (E. Hamburger, 1982).*

A polivalência aplicada para definir a formação do professor é um dado a mais que nos mostra a total inviabilidade da licenciatura curta quanto ao objetivo a que se propõe, ou seja, formar professores polivalentes. Como afirma Drummond (1981), "as escolas polivalentes capazes de absorver este tipo de profissional faliram como instituições de ensino integrado, passando ao controle dos Estados como escolas de educação tradicional" (p. 8).

#### A Ciência Integrada

No relatório setorial do Banco Mundial "Cadernos de Educação", de 1974, está claramente expresso:

*... educar é simplesmente formar mão de obra; a formação do professor deve implicar menos despesas para o sistema escolar; deve haver predominância das licenciaturas curtas para a formação dos professores que atenderão a maior parte da população (p. 29).*

O professor não precisa saber conteúdo, é mais um coordenador ou animador de classe. Mesmo porque, segundo os relatores do Banco Mundial, "os conteúdos hoje em dia sofrem mudanças tão rápidas que o professor, não podendo acompanhá-las, usaria material especialmente preparado para ele por especialistas" (p. 27). O resultado "é a transformação do estudante em professor pouco 'pensante', é a sua transformação em técnico aplicador de tecnologia, em sua maior parte importada" (Covre, 1981, p. 214).

Outro aspecto da desvalorização do conteúdo se apresenta na proposta de ensino das "ciências integradas". Esta se refere à integração na área de ciências naturais, área de estudos sociais e de comunicação e expressão, correspondentes à eliminação de disciplinas separadas no 1º grau. O ensino da "ciência integrada" traz como figura principal o professor polivalente. Para Amélia Hamburger (1980), "os que defendem lançam mãos, costumeiramente, de alguns argumentos que — de acordo com o seu ponto de vista — justificariam e tornariam mais fácil o desempenho do professor polivalente" (p.1).

É considerada como primeira dificuldade no "ensino integrado", a necessidade constante de o professor "polivalente" dispor de tempo e de fontes de referência, humanas e bibliográficas para estudo e pesquisa fora das aulas. Não seria apenas uma necessidade de completar ou atualizar seus conhecimentos, mas adquiri-los já que durante o curso universitário não existe a possibilidade de acesso a esses conhecimentos.

Existe uma confusão entre o ensino de uma ciência integrada e um ensino integrado de ciências (Documentos, SBPC, 1981). Entretanto, isto não implica a necessidade de se formar um professor polivalente. O ensino integrado de várias

ciências por uma equipe de professores exige especialistas competentes e requer condições favoráveis, difíceis de serem conseguidas nas escolas. Alvarez (1980) admite que possa existir uma tendência integrada no campo da ciência, mas no Brasil não há nenhuma experiência com ciência integrada e muito menos grupos de cientistas se dedicando a pesquisas regulares neste campo. Logo, não é possível ensinar aquilo que não é praticado no campo da pesquisa; mesmo em outros países, são raras as equipes que desenvolvem trabalhos em Ciência Integrada.

A integração de estudos vem sendo feita sob a forma de correlação ou de fusão dos programas das disciplinas afins, que compõem uma área do currículo escolar. A correlação dos programas das disciplinas, cujo objeto e modos de pensar são específicos, revelou-se como um artifício que não altera a tradição escolar, pois os programas que se correlacionam são os mesmos, limitados ao número de disciplinas que compõem o currículo escolar. A experiência vem demonstrando que a correlação de programas é inexecutável, seja no plano teórico, seja na prática de ensino, como afirma Figueiredo (1980).

Quando utilizado sob o modelo de fusão dos assuntos da matéria de disciplinas afins (áreas de estudo), a consequência é sempre a desqualificação do ensino. Na maioria das vezes, tal modelo vem sendo feito ou pelo processo de redução de vários programas, para a criação de um programa único, ou pelo processo de substituição ou seleção, em que a matéria de uma disciplina se sobrepõe às demais, simplificando-as ou eliminando-as do programa escolar.

Essas duas vertentes de interpretação da idéia de integração de estudos foram responsáveis por outras inovações, no momento em que se traçaram diretrizes para a formação do pro

fessor de "áreas de estudos", tais como:

- a) Considera o ensino de História e Geografia, pelo menos no 1º grau, integrado na forma de "estudos sociais". Nega, portanto o caráter de ciências dessas disciplinas para esses níveis de ensino, substituindo-as por idéias gerais destituídas de qualquer validade como ensino de Ciências Humanas (Fenelon, 1978, p. 27).
- b) Considera também integradas as ciências naturais, ao propor que o ensino de Física, Química, Biologia e Matemática, como disciplinas específicas, seja unificado no ensino de 1º grau.

Para E. Hamburger (1977), partindo do princípio de que a ciência integrada proveio do exterior,

*foram desenvolvidos projetos da ciência integrada em muitos países subdesenvolvidos. Parece haver uma forte corrente de opinião de que a ciência integrada é o ensino de ciências mais apropriado para os pobres (p. 411).*

Outra crítica de um grupo de cientistas (Documentos, SBPC, 1981) é quanto à atitude dos "defensores da licenciatura polivalente ao apresentarem sua concepção de licenciatura como a única a contemplar preocupações de evitar formalismos, explorar tópicos ligados à vida diária, demonstrar que as ciências não se resumem em catalogações de fatos desconexos, etc" (p. 372). Todas essas preocupações podem ser trabalhadas melhor por professores que conheçam com maior profundidade uma área específica das ciências.

Ao professor polivalente, assim precariamente habilitado, é confiada a difícil tarefa de ensinar "ciência integrada". Sabe-se perfeitamente que quanto maior o grau de generada.

lidade dos conhecimentos a serem transmitidos maiores serão as dificuldades enfrentadas pelo professor e, conforme Documentos da SBPC (1981), "Oferecer integralmente, em nível compatível com o desenvolvimento da criança ou do adolescente, o conhecimento de várias ciências é uma tarefa que poucos conseguiriam a contento" (p. 372). Segundo estudos realizados por E. Hamburger, (1977), "necessitamos para tanto não de um 'sub-professor' formado em curto lapso de tempo, mediante uma convivência apressada e fragmentária, mas de um super professor" (p. 3).

Cunha consegue resumir muito bem o que representa a "integração" para o ensino no Brasil: o currículo integrado resultaria em "economia" de professores e livros, apenas na medida do empobrecimento do conteúdo" (1977).

#### Desvalorização do Professor

Poderíamos dizer, talvez, que a vantagem das licenciaturas curtas estivesse então, na economia que poderia ser feita na formação de professores. Um estudante que permanece apenas dois anos na escola superior demandaria menos gastos com sua formação do que aquele que permanece quatro anos.

As licenciaturas curtas, rejeitadas pelos estudantes e pelas instituições de uma grande parte do país, como cursos inadequados para preparação profissional (Paiva, 1980), significam economia de professores e de seus respectivos salários. Provoca-se a diplomação apressada de professores com preparação sumária, e desprovidos, por força da redução da escolaridade, de maior convívio com os problemas da educação, com uma base teórica sólida ou de qualquer experiência de pesquisa.

O profissional da licenciatura curta é sempre um desajustado porque:

(...) alguns desencantados com as condições de trabalho vão exercer outras atividades fora do ensino, tornando sem proveito o tempo e capital gastos com sua educação; outros insatisfeitos com a formação recebida, tentam completar uma licenciatura plena, permanecendo o mesmo ou mais tempo na Faculdade do que se estivesse cursando uma licenciatura plena direta; aqueles que, abraçam o magistério do 1º grau, não voltados por receberem remuneração inferior a aquela dos seus colegas licenciados plenos, como se estivessem no exercício de uma função "menos nobre", não se sentem seguros nem incentivados a exercerem o cargo com entusiasmo e satisfação (Alvarez, 1980, p. 27).

As licenciaturas curtas para preparar professores para as quatro últimas séries do 1º grau causaram a deterioração da qualidade do corpo docente, já pouco satisfeito pela redução drástica do tempo de estudos. Partindo-se do principio de que a qualidade da formação dos professores constitui elemento fundamental na qualidade do ensino, pode-se deduzir que se deu uma queda constante da qualidade do ensino de 1º grau, bem como do segundo grau, por uma consequência lógica. Também esta qualidade foi desvalorizada em conteúdo de conhecimento, com as licenciaturas curtas produzindo professores polivalentes. As licenciaturas plenas foram prejudicadas por serem complementação, geralmente insuficiente, dessas licenciaturas curtas. É ainda um fato extremamente grave quando se constata a responsabilidade do ensino do 1º e 2º grau como projeção na qualidade do ensino superior.

Para Chauí (1980), as licenciaturas curtas:

*Permite, a curto prazo, satisfazer a demanda crescente dos estudantes e mantê-los por pouco tempo nas escolas, diminuindo gastos, enquanto, a longo prazo, aumentando a oferta de mão-de-obra para os cursos médios, garantem a baixa remuneração do professorado (p. 37).*

A abreviação do preparo profissional leva ao desprestígio da profissão docente e fornece argumentos para justificar remunerações inferiores que, por sua vez, agravam aquele desprestígio, e afastam do magistério os valores mais positivos.

### Pesquisas Correlatas

No campo da Licenciatura Curta, poucas são as críticas fundamentadas em bases sólidas proporcionadas pela pesquisa científica de âmbito nacional e/ou regional. No entanto, pode-se citar neste contexto os trabalhos de Rodrigues (1974) e Guimarães (1978) relacionados ao estudo das possibilidades de implantação da licenciatura curta em dois estados da Federação e as pesquisas de Scheibe (1979), Paiva (1980) e Santos Filho (1980), caracterizadas como estudos avaliativos de aspectos fundamentais dos cursos de licenciatura curta.

Rodrigues (1974) realizou uma pesquisa de campo no Estado de Santa Catarina com a finalidade de estudar as condições educacionais e possibilitar a estruturação de uma política de formação de docente para o ensino de 5a. a 8a.séries. O levantamento dos dados foi feito através de quatro formulários com a finalidade de apresentar uma descrição quantitativa da população do ensino de 1º e 2º graus, do ensino superior e dos cursos de licenciatura curta. Os resultados apon

taram que os cursos esporádicos de licenciatura de curta duração destinados a oferecer uma formação mais rápida foram considerados como possível solução. Por isso, o autor do estudo recomendou que permanecessem paralelamente aos cursos regulares para a habilitação dos professores leigos em exercício.

Guimarães (1978) traçou um diagnóstico da situação do ensino de Ciências nas escolas da rede de Manaus e constatou a precariedade da formação dos docentes. Propôs, então, para o curso de ciências da Universidade Federal de Manaus o acréscimo do novo componente curricular — instrumentação para o ensino — como resposta apontada pelos licenciandos às carências de sua formação. Na opinião do pesquisador, a Resolução 30/74 do CFE, que trata dos cursos de curta duração em ciências, foi a solução para o problema em questão.

Scheibe (1979) avaliou o curso de Estudos Sociais licenciatura de 1º grau da Universidade Federal de Santa Catarina através da coleta de opiniões de seus participantes (ex-alunos, alunos, professores e coordenadores) com vistas à detecção das causas de descontentamentos verificados empiricamente. Os resultados referentes ao contexto sócio-cultural, objetivos educacionais, organização do ensino e procedimentos do ensino indicaram que o curso foi insatisfatório: Este estudo demonstrou que o curso avaliado apresenta pronunciado distanciamento do padrão ideal.

Paiva (1980) avaliou a experiência de implantação e funcionamento da Licenciatura Curta em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com objetivo de obter informações sobre os seguintes aspectos: seleção de alunos para o curso, adequação do currículo à realidade, adequação as exigências legais, grau de aceitação do curso por parte dos pro

fessores, as causas da não aceitação por parte dos alunos, replanejamento do curso, implementação para utilização, controle e melhoria dos procedimentos adotados no curso. O universo pesquisado foi composto de ex-alunos do curso de ciências do UFRN, professores do sistema escolar natalense e professores da UFRN envolvidos no curso de ciências. De um modo geral, os alunos e professores concordaram com a existência da licenciatura curta em Ciências e consideraram como problema no curso a falta de integração entre os professores, a desvalorização do curso e sua inadequação à realidade. Concluíram, pois que a licenciatura não atingira suas finalidades.

Santos Filho (1980) desenvolveu uma pesquisa de avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração das instituições de 30º, DGE-SP utilizando as opiniões dos alunos, professores e administradores. O trabalho procurou caracterizar estas instituições, seus alunos e professores e avaliar as variáveis relacionadas aos domínios da formação docente, às tarefas do corpo docente e discente e ao desempenho individual dos alunos. Os resultados da pesquisa demonstraram que as escolas, na sua maioria, são isoladas e particulares, os seus professores são quase todos auxiliares de ensino e horistas, não existindo atividades de pesquisa. Quanto aos domínios da formação docente, constatou falta de disciplinas de conteúdo e pedagógicas indispensáveis, carga horária muito pequena para as disciplinas pedagógicas, falta de hierarquia lógica na oferta das disciplinas pedagógicas. Quanto às terefas do corpo discente, constatou que a maioria dos alunos frequenta o curso noturno e é reduzido o percentual de alunos que utilizam as bibliotecas. Seu desinteresse pela profissão é devido

aos baixos salários e, por isso, a grande maioria pretende con  
tinuar a licenciatura plena. Os resultados demonstraram que o  
curso reduzido não satisfaz às necessidades do Estado de São  
Paulo.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia e os procedimentos utilizados nesta pesquisa. Os procedimentos metodológicos para a realização dos objetivos da pesquisa foram os seguintes: escolha do referencial metodológico, escolha da amostra de respondentes, elaboração e testagem dos instrumentos, coleta dos dados e análise e interpretação dos dados.

#### Referencial Metodológico

A avaliação de programas educacionais é concebida como um processo de pesquisa no qual são coletados evidências que permitam o julgamento de sua qualidade. Geralmente, é finalidade e objetivo desta avaliação a tomada de decisões com relação à iniciativa educacional em pauta no sentido de melhorar a sua qualidade. STAKE (1973) apresenta e enfatiza a avaliação associada com dados antecedentes, transacionais e de produto. Os dados antecedentes referem-se às condições existentes antes do processo de ensino e que podem relacionar-se aos resultados subsequentes. Os dados transacionais referem-se aos contatos do aluno com o ambiente de ensino, incluindo portanto todas as atividades que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados dizem respeito à medida do impacto do processo de ensino, tanto em suas modificações relacionadas com o aluno quanto com os demais

componentes do processo.

As três grandes classes de variáveis apresentadas por STAKE (1973), e referidas no parágrafo anterior, têm sido utilizadas como quadro de referência para várias pesquisas de avaliação e planejamento educacional, realizadas no Brasil por GOLDBERG & SOUZA (1979). STUFFLEBEAM e outros (1973) desenvolveram também um enfoque avaliativo que está se popularizando bastante nos currículos educacionais e cujas etapas são bastante semelhantes ao modelo de avaliação de Stake. Neste enfoque, a avaliação pode desempenhar quatro tipos de papéis: 1 - avaliação do contexto, na qual é formulada a fundamentação para o estabelecimento dos objetivos do sistema, o que é feito a partir de uma análise do ambiente e das necessidades e oportunidades; 2 - avaliação de entrada ou de insumos, quando são coletadas informações relativas à utilização dos recursos em relação às metas; 3 - avaliação do processo que acompanha a execução do programa e 4 - avaliação do produto - levantamento da extensão com que os fins estão sendo alcançados.

A metodologia proposta por GOLDBERG & SOUZA (1979) utiliza também os quatro papéis propostos por STUFFLEBEAM. Aqueles autoras, no entanto, separam dois momentos para testar a eficácia da iniciativa educacional: 1 - avaliação diagnóstica e 2 - avaliação "ex-ante". A avaliação diagnóstica apresenta objetivos idênticos à avaliação do contexto, da mesma maneira que a avaliação "ex-ante" se identifica com a avaliação de entrada. Para testar a eficiência de uma iniciativa, utiliza dois outros momentos de avaliação: a avaliação "in-processu" que apresenta objetivos idênticos à avaliação do processo referida anteriormente e a avaliação "ex-post", seme

lhante a avaliação de produto.

Este estudo utilizou as três grandes classes de variáveis, ou seja, variáveis antecedentes, variáveis processuais e variáveis produtos, apresentadas pelas metodologias de STAKE e GOLDBERG e ainda abrangendo os quatro papéis ou momentos de avaliação desenvolvidas pelas metodologias de STUFFLEBEAM e GOLDBERG que se referem ao contexto, a entrada, ao processo e ao produto apresenta-se como um padrão de referência amplo para análise ou avaliação de um curso ou programa de ensino, permitiu elaborar o plano de avaliação (ver anexo IV).

#### Amostra Intencional

Esta pesquisa foi realizada a partir dos dados provenientes dos cursos de Licenciatura Curta de quatro Faculdades do Sistema Estadual de Ensino Superior do Estado da Bahia - (SEES/BA), escolhidas intencionalmente por deterem as condições necessárias ao ingresso na amostra do estudo. Em função deste critério foram escolhidas as seguintes instituições: Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Faculdade de Formação de Professores de Jequié.

Das instituições escolhidas foram selecionadas três tipos de sujeitos: alunos dos cursos de Curta Duração em Letras, Estudos Sociais e Ciências que na ocasião em que os dados foram coletados se encontravam com 2/3 do curso concluído; ex-alunos de um dos cursos a partir de 1978, ou seja, os três últimos anos e professores do quadro das referidas faculdades.

Foram aplicados 440 questionários para os alunos, obedecendo à sistemática de 40 por curso. Três unidades possuem os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências e uma, apenas Letras e Ciências. O retorno dos questionários foi considerado satisfatório (76%). Para os ex-alunos foram distribuídos 160 questionários, sendo 40 por município onde estão sediadas as Faculdades. Este número foi tomado em base ao número de vagas estabelecido para o ingresso no 1º semestre de cada ano. Não foram distribuídos questionários a ex-alunos do curso de Ciências devido à sua inexistência em três unidades do referido curso, e, portanto, os restantes não seriam representativos do universo pesquisado. Para os professores, foram distribuídos 30 questionários por unidade, perfazendo um total de 120, considerando-se ser esta a média de professores por faculdade que trabalham com as licenciaturas. Procurou-se atingir os professores dos três cursos. Os dados da amostra inicial e o percentual de retorno dos questionários aplicados aos alunos, ex-alunos e professores estão sintetizados na tabela 1.

TABELA 1

Sujeitos da amostra segundo questionários distribuídos e recebidos

sujeitos	questionário distribuído	questionário recebido
Alunos	440	334 (76%)
Ex-alunos	160	103 (64%)
Professores	120	85 (71%)
TOTAL	720	522

A distribuição dos sujeitos que devolveram os questionários, segundo as Faculdades envolvidas na pesquisa, encontra-se na tabela 2.

TABELA 2

Distribuição dos sujeitos da pesquisa segundo as faculdades envolvidas

Faculdades	Alunos	professores	ex-alunos	total
A	93	25	35	
B	90	21	25	
C	108	26	20	
D	43	13	21	
Total	334	85	103	522

Estes dados revelam que, em termos numéricos, a participação dos vários sujeitos da amostra foi considerada satisfatória. Vale esclarecer que a unidade "D" possui apenas dois cursos, justificando a menor quantidade de participantes.

#### Instrumento

Os instrumentos escolhidos para realizar a pesquisa junto aos alunos, professores e ex-alunos foram questionários especialmente elaborados para esse fim. Na sua construção, utilizaram-se instrumentos já aplicados em pesquisa que trataram do mesmo problema em outros Estados. A maioria das questões dos instrumentos, expressamente elaborados para esta pesquisa, foram adaptados de instrumentos anteriores que avaliaram outros cursos (Santos Filho, 1980; Paiva, 1980; e Ronca e Souza, 1981).

Cada questionário abrangeu três aspectos: variáveis antecedentes, processo e produto. Variáveis antecedentes compreendem a caracterização dos sujeitos nos aspectos profissionais e educacionais. As variáveis processuais compreendem o desenvolvimento do processo educativo. As condições em que se desenvolvem as atividades de formação acadêmica, pedagógica e prática e as tarefas docentes e discentes. As variáveis produto representam as conseqüências (resultados). Resultado da formação do licenciado expresso no nível de aprendizagem em relação ao exercício da profissão.

Para os alunos, utilizou-se um questionário composto de 25 questões, sendo 23 fechadas (questões fechadas entendidas como questões que solicitam a escolha de alternativa prê-estabelecidas) e as demais abertas (ou seja questões que solicitam afirmações e/ou opiniões personalizadas). (Ver anexo V). Para os professores, desenvolveu-se um questionário composto de 29 questões fechadas (ver anexo VI). Para os egressos ou ex-alunos, utilizou-se um questionário composto de 27 questões sendo 21 fechadas e as demais abertas. (Ver anexo VII).

Os questionários foram prê-testados pela pesquisadora. Esta prê-testagem, feita com o objetivo principal de detectar possíveis dificuldades de compreensão que as questões do questionário pudessem suscitar, foi realizada em um grupo de 30 alunos e 10 professores do curso de Licenciatura de curta duração em Ciências da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em setembro de 1981. Não se evidenciou necessidade de reformulações significativas a partir deste prê-teste do instrumento.

## Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de contatos pessoais da pesquisadora em viagens sucessivas pelas quatro cidades onde estão situadas as referidas instituições de ensino superior, no período compreendido entre 15 de outubro e 30 de novembro de 1981. Todos os sujeitos da pesquisa se dispuseram voluntariamente a colaborar com a pesquisa.

Manteve-se um contato preliminar com os diretores das faculdades durante o qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e logo depois com os professores, através de reunião, onde os questionários foram distribuídos.

Através de consultas aos arquivos das secretarias foram identificados os alunos que possuíam 2/3 do curso concluído e com estes estabeleceu-se um contato na sala de aula, onde se procurou esclarecer acerca dos objetivos da pesquisa. Em seguida, solicitou-se-lhes que respondessem o questionário da forma mais completa possível e se informou que não havia necessidade de identificação, pois as informações seriam utilizadas apenas na presente investigação. Findos os esclarecimentos, aplicaram-se os questionários num período aproximado de duas horas.

Em relação aos ex-alunos, inicialmente foi feito um levantamento nas secretarias das faculdades onde se identificaram seus endereços residenciais e, em alguns casos, o local de trabalho. Daí, foi mantido um contato direto com os que ainda residiam nesses endereços. Cada um deles foi consultado acerca do seu interesse em responder o questionário. Os questionários foram entregues pessoalmente ou enviados pelo correio. Pediu-se-lhes que respondessem num prazo máximo de

até 15 dias.

Na aplicação dos instrumentos junto aos professores, alunos e ex-alunos, foram enfrentadas algumas dificuldades, tais como:

- Falta de interesse dos professores, em algumas unidades, em preencher os questionários, sugerindo prazos de 30 dias e alguns até se negando a colaborar.
- Medo ou incapacidade de alguns alunos que chegaram a levar os questionários para casa e não mais os devolveram. Em uma unidade foram desviados 50 questionários, o que levou à necessidade de uma re aplicação do instrumento.
- Dificuldade de localização de alguns ex-alunos, uma vez que muitos não se encontravam mais nos municípios-sedes, ou estavam completando os cursos na capital. Além disso, houve também problema de devolução de questionários.

#### Análise e Interpretação dos Dados

Os dados coletados pelos instrumentos utilizados foram tratados diferentemente, segundo sua distribuição em questões fechadas ou questões abertas.

Para a interpretação de evidências oriundas das respostas dadas às questões fechadas utilizou-se análise percentual dos dados através da programação SPSS, utilizando-se o terminal do computador da UNICAMP.

Quanto às respostas abertas, adotou-se a seguinte sistemática:

- a) Listagem das afirmações (críticas e sugestões) fornecidas pelos sujeitos;
- b) Definição de categorias de análise;
- c) Categorizações das afirmações em função das categorias;
- d) Cômputo das frequências das afirmações classificadas em cada categoria;
- e) Cálculo percentual das respectivas respostas.

As categorias de análise foram inferidas a partir das respostas dadas às questões do instrumento fonte. A análise dos dados foi predominantemente descritiva, uma vez que não ficaram pré-estabelecidas hipóteses estatísticas para sua testagem, o que não era adequado ao tipo de estudo exploratório e preliminar do problema desta pesquisa.

SEGUNDA PARTE

RESULTADOS E CONCLUSÕES

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do trabalho trata, em primeiro lugar, da caracterização dos alunos, ex-alunos e professores das licenciaturas do SEES constituindo o conjunto das variáveis consideradas antecedentes ao processo de realização do curso de licenciatura curta. Em segundo lugar, analisam-se as variáveis processuais relacionadas à dinâmica dos cursos de licenciatura e, por último, as variáveis produtos relacionadas à formação recebida pelos alunos concluintes e ex-alunos.

#### Caracterização dos Alunos, Ex-alunos e Professores

##### Caracterização dos Alunos

As variáveis consideradas para caracterização dos alunos foram as seguintes: sexo, idade, estado civil, residência, ocupação atual, curso de 2º grau, razões para a escolha da licenciatura curta e o conhecimento dos objetivos da licenciatura curta. Para cada variável, considerou-se como indicadores aquelas categorias com frequência relativa mais elevada.

Os sujeitos do estudo são na maioria quase absoluta do sexo feminino (96,6%), refletindo assim a predominância da mulher na carreira do magistério, que continua sendo uma das ocupações de maior preferência por parte da mulher. Com relação à idade, observa-se, pela tabela II-5 (anexo II), que

30,8% estão frequentando a licenciatura na faixa etária de 22 a 25 anos, o que representa mais ou menos a idade regular do universitário. Mais da metade (52,4%) dos universitários são solteiros; porém o percentual de casados é bastante significativo (45,4%), o que está possivelmente associado ao grupo de alunos que já se encontra engajado no mercado de trabalho.

Representando uma considerável parcela de retardatários que estão buscando curso superior, a Tabela II - 6 (anexo II) indica que 88% residem nos próprios municípios onde estão situadas as faculdades. Este dado vem negar o caráter de atendimento regional destas instituições. Não há dúvida de que uma faculdade de formação de professores terá em cada região geo-educacional o importante papel de atender à demanda, no tocante à qualificação do pessoal em exercício no 1º grau. No entanto, para atingir tais objetivos, ela teria que ser planejada de forma a dar condições efetivas de ingresso e permanência desses candidatos que dela necessitam. Para uma realidade de interior do Nordeste, não é surpresa constatar-se que 79,9% dos alunos tenham feito o 2º grau no curso pedagógico, uma vez que este é o curso predominante no interior desses Estados e o que oferece maior probabilidade de emprego (Tabela II - 7 anexo II). Isto está também associado ao tipo de clientela, predominantemente do sexo feminino, cuja principal opção profissional tem sido o magistério, em especial nas regiões cultural e economicamente subdesenvolvidas.

Na análise da escolha do magistério como carreira profissional, a opinião dos alunos recai sobre duas razões: gosto pelo magistério e gosto pelo relacionamento humano, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3

Distribuição percentual dos alunos sobre as razões para escolha do magistério  
como profissão

Razões	Nada		Quase nada		Pouco		Muito		Branco		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Busca de prestígio	210	62,9	34	10,2	59	17,7	29	8,7	2	0,6	334	100,0
Possibilidade de ingresso no mercado de trabalho após conclusão do curso	58	17,4	51	15,3	100	29,9	124	37,1	1	0,3	334	100,0
Número limitado de alternativas do curso superior na cidade	98	29,3	40	12,0	67	20,1	127	38,0	2	0,6	334	100,0
Costo pelo magistério	15	4,5	19	5,7	90	26,9	210	62,9	-	-	334	100,0
Maior possibilidade de sucesso no vestibular	112	33,5	60	18,0	94	28,1	68	20,4	-	-	334	100,0
Facilidade do curso	127	38,0	50	15,0	86	25,7	69	20,7	2	0,6	334	100,0
Possibilidade de exercício criativo da profissão	65	19,5	51	15,3	91	28,4	121	36,2	2	0,6	334	100,0
Gosto pelo relacionamento humano	18	5,4	12	3,6	38	11,4	265	79,3	1	0,3	334	100,0
Possibilidade de trabalho durante a realização do curso	78	23,4	54	16,2	100	29,9	100	29,9	2	0,6	334	100,0

Estas duas razões refletem motivos de ordem pessoal, demonstrando que o aluno escolheu o magistério como carreira de sua predileção sem qualquer imposição econômica ou familiar.

A Tabela 4 discrimina o quadro percentual das razões apresentadas pelos alunos para a escolha da licenciatura curta. Como se observa por esta Tabela, as três principais razões apontadas para esta escolha foram: "É o único curso existente na cidade" (39,2%); é o curso que dá "melhores oportunidades de emprego" (21,9%); é o curso que "dá acesso a outra carreira" (21,0%). As demais razões apresentadas na Tabela 4 não possuem muita significação para a escolha da licenciatura curta. As razões indicadas demonstram a falta de oportunidade para escolha de outros cursos na cidade ou mesmo na região, considerando-se o baixo poder aquisitivo dos alunos, que não lhes permite deslocar-se para a capital. Quanto a melhores oportunidades de emprego e acesso a outra carreira, nas cidades do interior, a licenciatura curta permite disputar um emprego fora da área com maiores possibilidades, mesmo considerando a preparação precária que esses cursos oferecem.

Tabela 4

Distribuição percentual dos alunos sobre as razões  
para escolha da licenciatura curta

Razões para escolha	F	%
Vê melhores oportunidades de emprego	73	21,9
Dá mais prestígio	3	0,9
Exige menos esforço	6	1,8
Dá acesso a outra carreira	70	21,0
É mais barato	2	0,6
Curso aconselhado pela família	2	0,6
Tem melhores professores	2	0,6
É mais barato	12	3,6
Horário mais conveniente	25	7,5
É o único na cidade	131	39,2
Outras razões	4	1,2
Sem resposta	2	0,6
total	334	100,0

Quanto ao conhecimento dos objetivos do curso, observa-se pela Tabela II - 14 (Anexo II) que mais da metade (60,5%) dos alunos não tinha idéia dos objetivos do curso de licenciatura curta, só tomando conhecimento deles após o ingresso no mesmo, o que vem se constituindo uma fonte geradora de um clima de insatisfação. Além disso, grande número de alunos afirma que não fora informado sobre o currículo do curso, como mostra a Tabela II - 15 (Anexo II). A política das instituições pesquisadas é de não informar os seus alunos sobre a realidade dos cursos. Como consequência, há uma dissociação entre aquilo que o curso propõe e aquilo que o estudante espera. Este fato vem ressaltar mais duas carências das instituições formadoras, ou seja: a ausência de um serviço de orientação

acadêmica dos alunos e a falta de um adequado regime de trabalho do corpo docente destas instituições.

### Caracterização dos ex-alunos

A caracterização dos ex-alunos foi feita através de dois grupos de variáveis. O primeiro representa o conjunto de variáveis que podem ser definidas como antecedentes ao processo de realização do curso de licenciatura. Entre estas, foram selecionadas as três abaixo relacionadas: sexo, curso de 2º grau realizado e curso pré-vestibular. No segundo grupo, que caracteriza mais a situação atual do ex-aluno, foram escolhidas as variáveis; idade, estado civil, curso concluído, instituição onde fez o curso, semestre de conclusão do curso, tempo para realização do curso, e curso que realmente pretendiam fazer.

Dos 103 ex-alunos dos cursos em estudo que responderam o questionário, a maioria quase absoluta (92,2%) é do sexo feminino, conforme se pode destacar pela Tabela III - 3 (Anexo - III). A maioria dos ex-alunos não frequentou cursinho para prestar vestibular (Tabela III - 7 - Anexo III). O ingresso nos cursos de licenciatura curta após o primeiro vestibular foi de 73,8%, dado que demonstra o fácil acesso devido mais a pouca procura do curso do que a uma real preparação dos candidatos para enfrentar um curso superior. (Tabela III - 8 - Anexo III). Os ex-alunos concentram-se na faixa de idade de 32 anos (47%), seguidos pelos que têm entre 28 a 31 anos (Tabela III - 4 - Anexo III), estando a maioria casados. Cerca de dois terços destes egressos fizeram o curso de Letras e o restante cursou Estudos Sociais (31,1%), distribuídos pelas qua

tro instituições pesquisadas (Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o curso concluído

Cursos	F	%
Letras	71	68,9
Estudos Sociais	32	31,1
Ciências	-	-
total	103	100,0

O curso de 2º grau mais freqüentado antes da licenciatura curta, foi o pedagógico (92,2%), como está demonstrado pela Tabela III - 6 (Anexo III), retratando a mesma situação dos alunos. Perguntados sobre o curso universitário que realmente desejavam fazer, suas respostas foram muito diversificadas, como se vê pela Tabela 6. No entanto, sobressaem em suas escolhas os cursos de pedagogia e psicologia.

Tabela 6

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o curso que pretendia fazer após o segundo grau

Cursos	F	%
pedagogia	21	20,3
letras (plena)	12	11,6
psicologia	16	15,5
jornalismo	3	2,9
sociologia	2	1,9
medicina	12	11,6
ciências sociais	3	2,9
engenharia	1	0,9
direito	5	4,8
odontologia	4	3,8
filosofia	6	5,8
economia	3	2,9
enfermagem	1	0,9
contabilidade	6	5,8
matemática	4	3,8
o curso que fez	4	3,8
total	103	100,0

Contudo, é reduzido o número dos que concordam com o curso que fizeram (3,8%), indicação provável de que a procura da licenciatura curta esteja sendo feita como última alternativa e também por imposição do Estado ao criar Faculdades de Formação de Professores no interior do Estado, apenas com os cursos de duração curta, o que vem inflacionando o mercado de trabalho com mão-de-obra de baixa qualidade e, conseqüentemente, pouco exigente em termos salariais, como, parece, desejam as autoridades.

Os ex-alunos concluíram os seus cursos entre o final do 1º semestre de 1979 e o final do 1º semestre de 1981 (Ta-

bela III - 2 - Anexo III). O tempo para conclusão do curso foi de cinco semestres para 54,4% e seis semestres para 37,9% dos ex-alunos. Estes dados, relacionados aos da ida de atual dos ex-alunos, revelam que a maioria fez o curso superior fora da faixa etária regular e, possivelmente, enquanto trabalhava, o que pode explicar a razoável demora para concluir o curso.

### Caracterização dos professores

Para a caracterização dos professores, foram consideradas as variáveis, sexo, instituição a que pertence, disciplina que lecionam e razões para escolha do magistério como profissão.

Cerca de 60% dos professores dos cursos em estudo que responderam o questionário concentram-se na faixa etária de 31 a 40 anos (Tabela I - 3 - anexo I). Quanto ao sexo, o número de mulheres (64,7%) predomina sobre os homens. (Tabela I - 2 - Anexo I). Nota-se que tanto entre os professores como entre os alunos predominam as mulheres, característica da docência no ensino de 1º grau. "É provável que as mesmas razões que levaram o magistério a se tornar uma profissão nitidamente feminina estejam também influenciando na escolha, pelas mulheres, do magistério no segundo e no terceiro grau" (Pereira, 1963).

A tabela 7 visualiza a distribuição dos professores nas quatro instituições pesquisadas. Entre os consultados, 64,7% ensinam disciplinas de conteúdo, como se observa pela tabela I - 1 do Anexo I.

Tabela 7

Distribuição percentual dos professores que res-  
ponderam o questionário por instituição de en-  
sino

nº de professores por faculdade	F	%
A	25	29,4
B	21	24,7
C	26	30,6
D	13	15,3
total	85	100,0

Na análise da escolha do magistério como carreira pro-  
fissional, as razões indicadas pelos professores apresentam  
um caráter mais pessoal e menos profissional, como se consta-  
ta pela Tabela 8. São duas as razões preponderantes: gosto  
pelo relacionamento humano e busca de cultura geral. Estes  
dados permitem inferir que, na ótica dos professores univer-  
sitários, o magistério se caracteriza como uma "(...) ativi-  
dade de auto-expressão da personalidade" (Pereira, 1963,p.46).  
Isto implica um baixo grau de profissionalização e mostra que  
na perspectiva do corpo docente pesquisado, "o magistério é  
mais um modelo artesanal que profissional" (Santos Filho,1930,  
p. 159).

Tabela 8

Distribuição percentual dos professores sobre as razões apontadas para escolha do magistério como profissão

Razões:	Nada		Quase nada		Pouco		Branco		Muito		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Busca de prestígio	62	72,9	13	15,3	9	10,6	1	1,2	-	-	85	100,0
Expectativa de boa remuneração	46	54,1	22	25,9	13	15,3	-	-	4	4,7	85	100,0
Possibilidade de mercado de trabalho	17	20,0	4	4,7	36	42,4	-	-	28	32,9	85	100,0
Busca de cultura geral	9	10,6	-	-	14	16,5	-	-	62	72,9	85	100,0
Gosto pelo relacionamento humano	3	3,5	2	2,4	7	8,2	-	-	73	85,9	85	100,0

## Dinâmica dos Cursos de Licenciatura Curta

Nesta parte são analisados os componentes vinculados à fase do processo educacional, ou seja, a dimensão curricular e o funcionamento do curso relacionados à formação acadêmica, pedagógica e prática do futuro docente, as tarefas executadas pelos alunos e professores mais diretamente envolvidos no processo e a situação dos ex-alunos na época da realização do curso.

### Dimensão Curricular

Os elementos apontados como problemas no currículo do curso não se esgotam e estão expressos nas tabelas 9 e 10. É importante ressaltar que os problemas apresentados identificam a necessidade de reformulação dos cursos e que as respostas dos docentes já demonstram certa insatisfação com a qualidade do curso e certo grau de consciência da necessidade do seu aprimoramento ou modificação.

Verifica-se pela tabela 9 que os dois problemas mais graves, na opinião dos docentes, foram: falta de disciplinas de conteúdo indispensáveis (68,2%) e não hierarquização lógica das disciplinas (44,7%). Estes dados revelam a necessidade de maior duração do curso e melhor organização do currículo como um todo e indicam a inconveniência da formação de professores através de cursos de curta duração, pois tanto a formação acadêmica como a formação pedagógica são oferecidas de maneira superficial, sobretudo levando-se em consideração o grau de responsabilidade social da profissão docente e as conseqüências de sua atuação no desenvolvimento do educando. "Um saber mais abrangente não tem possibilidade de ser adquirido em cursos rã

Tabela 9

Distribuição percentual dos professores segundo suas opiniões quanto aos problemas que podem existir no currículo

Problemas	Existe o problema e justifica a formulação		Existe o problema e não justifica a formulação		Não existe o problema		Branco		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Há um número excessivo de disciplinas de conteúdo	27	31,8	3	3,5	54	63,4	1	1,2	85	100,0
Faltam disciplinas de conteúdo indispensáveis	58	68,2	7	8,2	19	22,4	1	1,2	85	100,0
Faltam disciplinas pedagógicas indispensáveis	30	35,3	6	7,1	47	55,3	2	2,4	85	100,0
As disciplinas não estão hierarquizadas de uma maneira lógica	38	44,7	12	14,1	34	40,0	1	1,2	85	100,0
A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas é pequena	32	37,6	10	11,8	41	48,2	2	2,4	85	100,0
A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas é muito grande.	3	3,5	6	7,1	73	85,9	3	3,6	85	100,0

pidos sem o risco de que estes cursos se tornem tão pouco profundos que não permitam nem o conhecimento básico característico de cada ciência" (Hamburger, 1981, p. 3). As implicações práticas destes resultados são de que, na percepção dos docentes das instituições pesquisadas, deve-se aumentar o número de disciplinas acadêmicas vinculadas ao 1º grau, o número e a carga horária das disciplinas pedagógicas e, por outro lado, melhorar a integração tanto entre as disciplinas pedagógicas como entre as acadêmicas. Na prática, isto implica a abolição dos cursos de curta duração segundo sua concepção atual e uma melhoria da qualidade da licenciatura plena.

A percepção dos problemas do currículo do curso como um todo, por parte dos alunos, foi semelhante à dos professores. Do mesmo modo que os professores, os alunos concentraram suas respostas em quatro problemas, como se observa pela tabela 10: As disciplinas não estão hierarquizadas de maneira lógica (50,9%); há um número excessivo de disciplinas de conteúdo para o professor de 1º grau (47,9%); faltam disciplinas pedagógicas indispensáveis à formação do professor de 1º grau (43,4%); os programas das disciplinas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas não são compatibilizados (42,2%). Este resultado indica a semelhança entre problemas existentes nas vãrias instituições pesquisadas e dá maior suporte às considerações feitas a partir da análise das opiniões dos professores.

Os professores foram consultados sobre os contatos realizados entre eles para compatibilização dos programas, conforme se verifica pela tabela I - 18 (Anexo I). Na opinião de 43,6% dos professores, raramente acontecem estes encontros e o sucesso alcançado nestes contatos tem sido, em grande par

Tabela 10

Distribuição percentual dos alunos segundo suas opiniões sobre problemas que podem existir no currículo do curso

Problemas	Existe o problema e justificativa a reformulação		Existe o problema mas não justifica a reformulação		Não existe o problema		Não respondeu		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%		
Há número excessivo de disciplinas de conteúdo para o professor de 1º grau	160	47,9	66	19,8	107	32,0	1	0,3	334	100,0
Faltam disciplinas de conteúdo indispensáveis à formação do professor de 1º grau	133	39,8	45	13,5	155	46,4	1	0,3	334	100,0
As disciplinas não estão hierarquizadas de maneira lógica	170	50,9	73	21,9	91	27,8	-	-	334	100,0
Os programas das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de conteúdo não são compatibilizados	141	42,2	94	28,1	99	29,6	-	-	334	100,0
Faltam disciplinas pedagógicas indispensáveis à formação de professores de 1º grau.	145	43,4	46	13,8	141	42,2	2	0,6	334	100,0

te, nulo, porque a maioria dos professores tem tempo parcial impedindo-os de comparecer, na maioria das vezes, ou mesmo dificultando a realização de reuniões dos professores de departamentos diferentes, pois os seus horários não podem ser compatibilizados.

Questionados sobre quando devem aparecer as disciplinas pedagógicas, a maioria dos professores foi de opinião - (54,1%) de que estas devem aparecer logo no início do curso (Tabela 11) o que eliminaria a dissociação entre a parte acadêmica e a parte prática. Na formação do professor é necessária esta articulação e, segundo 43,5% dos professores, a prática de ensino deve ser iniciada na metade do curso (Tabela I - 25 Anexo I), pois sua realização no final do curso dificulta sua avaliação e revisão e tende a assumir mero caráter formal de terminalidade. A formação prática é um componente essencial da formação do futuro professor. "A profissão docente exige um mínimo de formação para que os iniciantes, por um lado, evitem repetir erros dos seus predecessores, e, por outro, incorporem, desde o início, a prática eficaz dos mesmos" (Landshere, 1978, p. 90). É claro que esta prática deve vir acompanhada de um ensino teórico.

Tabela 11

Distribuição percentual dos professores, segundo sua opinião quando devem aparecer as disciplinas pedagógicas

	F	%
desde o início do curso	46	54,1
Na metade do curso	34	40,0
Depois de terminadas as disciplinas de conteúdo	4	4,7
sem resposta	1	1,2
total	85	100,0

Na legislação da educação brasileira, o instrumento que prescreve a articulação entre a formação pedagógica e a prática estabelece a prática de ensino, sob a forma de estágios, como único instrumento. A prática, ao final do curso, é muito precária, o que torna deficiente a formação do professor. Este problema se agrava ainda mais porque se sabe das dificuldades que as faculdades ou departamentos de educação encontram junto à rede escolar na organização dos estágios.

Sabe-se que, em todas as Faculdades envolvidas nesta pesquisa, a formação prática situa-se no final do período do curso.

*"No entanto existe suporte teórico para se afirmar que a interação mais dosada da formação teórica e da formação prática ao longo do período de formação é mais benéfica e vantajosa para a qualidade da formação do tururo profissional". (Santos Filho, 1980).*

Esta posição foi confirmada pela preferência de 43,5% dos professores que concordam que o período de estágio deve acontecer na metade do curso, e por 44,0% dos alunos, que acham que este deve começar desde o início do curso. Embora esses dois grupos discordem quanto ao momento, ambos concordam que a prática de ensino no final é a forma menos adequada, como mostra a Tabela 12. Conclui-se que é necessário repensar a atual forma de realização da prática de ensino.

Tabela 12

Distribuição percentual dos professores e alunos, segundo suas opiniões quanto ao momento da oferta da prática de ensino no curso de licenciatura curta

	Professores		Alunos	
	F	%	F	%
Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas desde o início do curso	14	16,5	147	44,0
Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas a partir da metade do curso	37	43,5	85	25,4
Depois de terminadas as disciplinas pedagógicas	10	11,8	102	30,5
Branco	24	28,2	-	-
total	65	100,0	334	100,0

#### Funcionamento do Curso

A semelhança dos resultados entre a percepção dos alunos e professores indica acordo quanto às disciplinas pedagógicas e desacordo quanto as disciplinas de conteúdo. Quanto aos problemas nas disciplinas de conteúdo e pedagógicas, os professores destacam os seguintes, conforme sua gravidade (Tabelas 13 e 14): falta de base dos alunos (92,9%), falta de integração das disciplinas de conteúdo visando o ensino de 1º grau (74,1%), falta de livros nas bibliotecas (57,7%), falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e práticas (50,6%), pouco tempo dos professores para atendê-los (45,9%) e excesso de alunos nas salas de aula (41,2%). Este resultado indica que, na opinião dos docentes, a bagagem cultural adquirida pe

los alunos no 1º e 2º graus é insuficiente. No entanto, nenhum esforço é feito pelos professores para adequar seus programas ao nível dos alunos. Outro aspecto apontado pelos docentes refere-se à inadequação da formação para a escola de 1º grau (falta de integração entre as disciplinas de conteúdo, não orientação dos programas para o 1º grau, desconhecimento, pelos professores, do currículo da escola de 1º grau) e a falta de preocupação dos docentes com a formação de profissionais para a escola de 1º grau. A falta de adequação da formação acadêmica para escolas de 1º grau, bem como a falta de integração entre as disciplinas, comprometem a qualidade da formação dos futuros docentes. A não preparação dos alunos para o que vão ensinar, a falta de livros nas bibliotecas que atendam as necessidades básicas para o curso ministrado empobrecem a formação do licenciando curto. Estes resultados demonstram urgente necessidade de se sanar a falta de orientação do aluno, a falta de base dos ingressantes, a falta de realismo na elaboração dos programas e a falta de adequação da formação para escolas de 1º grau. Isto implica, certamente, o alongamento do tempo de formação dos professores e a total reformulação dos conteúdos de sua formação acadêmica com a finalidade de adequá-la aos objetivos da preparação do docente. Esta afirmação permite constatar a realidade precária e deficiente da formação dos docentes em curso de curta duração para responder aos objetivos para que foram criados.

Tabela 13

Distribuição percentual dos professores segundo suas opiniões sobre problemas que podem estar ocorrendo com as disciplinas de conteúdo

Problemas	Ocorre e é prejudicial		Ocorre mas não é prejudicial		Ocorre às vezes e é prejudicial		Ocorre às vezes mas não é prejudicial		Não ocorre		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Os professores elaboram os programas sem conhecer os alunos	45	51,9	2	2,4	25	29,4	5	5,9	8	9,4	85	100,0
Os professores desconhecem os conteúdos da <u>escola</u> de 1º grau	27	31,8	-	-	33	38,8	2	2,4	23	27,1	85	100,0
Não há integração das disciplinas de conteúdo visando ao ensino de 1º grau	37	43,5	1	1,2	26	30,6	3	3,5	18	21,2	85	100,0
Não há preocupação em instrumentar o aluno	23	27,1	1	1,2	27	31,8	4	4,7	30	35,3	85	100,0

Tabela 14

Distribuição percentual dos professores segundo suas opiniões sobre problemas que podem estar ocorrendo com as disciplinas pedagógicas

Problemas	Ocorre sempre e é prejudicial		Ocorre mas não é prejudicial		Ocorre as vezes e é prejudicial		Ocorre as vezes mas não é prejudicial		Não ocorre		Não respondo		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Excesso de alunos nas salas de aula	35	41,2	2	2,4	14	16,5	1	1,2	23	38,8	-	-	85	100,0
Os professores têm pouco tempo para os alunos	39	45,9	5	5,9	17	20,0	6	7,1	18	21,2	-	-	85	100,0
Não há integração entre as disciplinas pedagógicas	23	27,1	-	-	18	21,2	11	12,9	31	36,5	2	2,4	85	100,0
Não há integração entre as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino	41	48,8	1	1,2	31	36,5	11	12,9	29	34,1	2	2,4	85	100,0
Os professores não dominam a matéria	2	2,4	-	-	28	33,0	5	5,9	50	58,8	-	-	85	100,0
Os professores não estão preocupados com a formação do aluno	12	14,1	4	4,7	26	30,6	10	11,6	33	38,8	-	-	85	100,0
O interesse dos alunos é pelas disciplinas de conteúdo	14	16,5	4	4,7	29	34,1	14	16,5	24	28,2	-	-	85	100,0
Os alunos julgam inútil a formação pedagógica	10	11,8	1	1,2	25	29,4	6	7,1	43	50,6	-	-	85	100,0
A biblioteca não possui livros adequados	30	35,3	3	3,5	19	22,4	6	7,1	27	31,8	-	-	85	100,0
O aluno não tem base suficiente para acompanhar as aulas	45	52,9	-	-	34	40,0	4	4,7	2	2,4	-	-	85	100,0

Sem pretender realizar um levantamento exaustivo de todos os problemas dos cursos de licenciatura curta do SEES, mostra-se a seguir alguns problemas que ocorrem no curso, apontados pelos professores. Pela tabela 15, verifica-se que os problemas mais graves são: os professores de conteúdo e das disciplinas pedagógicas não discutem entre si os programas (67,1%); as disciplinas buscam objetivos diferentes (40,0%), os órgãos administrativos não promovem entrosamento entre os professores. O não entrosamento entre os professores das disciplinas de conteúdo e pedagógicas deve-se, entre outros fatores, à falta de tempo dos docentes, poucas horas de trabalho dedicadas ao ensino, à falta de incentivo dos órgãos administrativos. O desinteresse em promover alguma forma de articulação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas pode estar associado à divisão muito acentuada dos departamentos, das tarefas dos professores das disciplinas acadêmicas e pedagógicas, distanciando os campos de atuação. Esta fragmentação reflete-se na formação do professor e só poderá trazer prejuízos ao seu futuro desempenho como profissional de educação. Torna-se necessário maior entrosamento entre o departamento de educação e os demais, para planejamento e execução das atividades pedagógicas e práticas de maneira integrada. Torna-se necessário também que os órgãos dirigentes dêem prioridade ao tempo integral dos professores.

Tabela 15

Distribuição percentual dos professores segundo suas opiniões sobre os problemas que podem estar ocorrendo no curso

Problemas	Ocorre e é prejudicial			Ocorre nas Ocorre às ve- não é pre- zes e é pre- judicial judicial não			Não ocorre			Total			
	F	%	%	F	%	%	F	%	%	F	%	%	
Os professores não discutem entre si os programas	57	67,1	5,9	10	11,8	3,5	3	3,5	10	11,8	-	85	100,0
As disciplinas buscam objetivos diferentes	19	22,4	4,7	34	40,0	9,4	8	9,4	20	23,5	-	85	100,0
Os professores das disciplinas pedagógicas dão pouca importância às disciplinas de conteúdo	12	14,1	1,2	12	14,1	15,4	13	15,4	46	54,1	1	85	100,0
Os professores das disciplinas de conteúdo dão pouca importância às disciplinas pedagógicas	35	41,2	3,5	14	16,5	4,7	4	4,7	29	34,1	-	85	100,0
Os órgãos administrativos não promovem entrosamento entre os professores	35	41,2	1,2	19	22,4	7,1	6	7,1	24	28,2	-	85	100,0
Os alunos não pretendem ser professores de 1º grau	17	20,0	7,8	26	30,6	16,5	14	16,5	21	24,7	-	85	100,0

O corpo discente, como elemento integrador e como agente principal da ação educativa, manifestou também sua percepção dos problemas que estão ocorrendo no curso, como se observa pela Tabela 16. Os problemas mais destacados pelos alunos foram: "os alunos têm pouco tempo para estudar (71,9%); os programas não preparam o aluno para o que vão ensinar no 1º grau (54,5%); as bibliotecas não têm livros adequados às disciplinas (48,5%); os programas das disciplinas de conteúdo e pedagógicas não estão integrados (38,9%); os alunos, na verdade, não pretendem ser professores de 1º grau (27,8%). A qualidade da formação docente continuará a ser precária enquanto estes problemas persistirem. Qualquer esforço de melhoria da articulação entre a formação acadêmica e pedagógica não terá sentido enquanto o aluno for desmotivado e desinteressado em ingressar na carreira docente.

Na verdade, as perspectivas das licenciaturas curtas não são animadoras. A desvalorização do professor no contexto sócio-educacional, vendo-se obrigado a se desdobrar em esforços para obter uma posição social condizente com sua profissão, constitui a principal causa da depreciação das licenciaturas curtas e mesmo das licenciaturas plenas. Em razão disto, verifica-se que os objetivos dos estudantes que escolheram esses cursos direcionam-se a uma licenciatura plena ou a cursá-la apenas por falta de alternativa a seu alcance.

Os professores foram questionados acerca da necessidade de modificação do currículo do curso. Pela Tabela 17, pode-se constatar que a grande maioria dos professores (89,4%) sugere modificação deste. Esta constatação permite reforçar a necessidade de uma reestruturação dos cursos de licenciatura curta, a ser feita por comissões de professores envolvidos

Tabela 16

Distribuição percentual dos alunos segundo suas opiniões sobre os problemas que podem estar ocorrendo no curso

Problemas	Ocorre e é prejudicial		Ocorre mas não é prejudicial		Ocorre às vezes e às vezes mas não é prejudicial		Ocorre às vezes mas não é prejudicial		Não ocorre		Branco		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Os alunos têm pouco tempo para estudar	240	71,9	23	6,9	63	18,9	5	1,5	3	0,9	-	-	334	100,0
Os professores das disciplinas de conteúdo dão pouca importância às disciplinas pedagógicas	92	27,5	43	12,9	102	30,5	12	3,6	85	25,4	-	-	334	100,0
Os alunos na verdade não pretendem ser professores de 1º grau	93	27,8	34	10,2	70	21,0	52	15,6	80	24,0	5	1,5	334	100,0
Os professores das disciplinas pedagógicas dão pouca importância às disciplinas de conteúdo	71	21,3	38	11,4	65	19,5	42	12,6	118	35,3	-	-	334	100,0
Os programas das disciplinas pedagógicas e de conteúdo não estão integrados	130	38,9	21	6,3	69	20,7	13	3,9	99	29,6	2	0,6	334	100,0
Os programas não preparam o aluno para o que vão ensinar no 1º grau	182	54,5	10	3,0	58	17,4	8	2,4	76	22,8	-	-	334	100,0
Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º grau	118	35,3	17	5,1	83	24,9	16	4,8	100	29,9	-	-	334	100,0
A biblioteca não tem livros adequados ao estudo das disciplinas de conteúdo	162	48,5	14	4,2	59	17,7	24	7,2	75	22,5	-	-	334	100,0

no processo e que conheçam a parte de conteúdo e a parte pedagógica (Tabela I - 13 - Anexo I). É uma sugestão no sentido de que essas reformas de ensino não se processem de cima para baixo, mas das pessoas que são capazes de fazer propostas concretas e que vivenciam diretamente o problema. É importante assinalar que as respostas dos docentes retratam insatisfação com a qualidade do curso e certo grau de consciência da necessidade de sua modificação.

Tabela 17

Distribuição percentual dos professores, segundo sua opinião sobre a modificação do currículo da licenciatura curta

	F	%
Sim	76	89,4
Não	9	10,6
Total	85	100,0

As disciplinas mais frequentemente escolhidas pelos alunos como indispensáveis, distribuídas de acordo com os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, estão discriminadas na Tabela 18, segundo a ordem de prioridades atribuídas pelos mesmos e agrupadas conforme os valores das frequências.

Tabela 18

Distribuição percentual das disciplinas consideradas indispensáveis pelos alunos, segundo o tipo de curso

Tipo de curso	Disciplinas	F	%
Letras	metodologia	51	15,2
	língua portuguesa	18	5,4
	didática	46	13,7
	psicologia	11	3,2
Estudos Sociais	história	59	17,6
	geografia	20	6,0
	metodologia	14	4,1
	didática	17	5,0
Ciências	matemática	1	0,3
	biologia I e II	45	13,4
	psicologia	32	9,5
	p. laboratório	20	6,0
	total	334	100,0

Como se observa, são consideradas indispensáveis tanto disciplinas acadêmicas como pedagógicas, o que demonstra a necessidade destes dois componentes no currículo de um curso de formação de professores.

As sugestões apresentadas pelos alunos para melhoria da metodologia do ensino referem-se aos cursos como um todo. Contudo, o maior número de sugestões relaciona-se às modificações do curso. As sugestões oferecidas foram agrupadas na tabela II - 17 (do Anexo II). Os alunos recomendam: "Melhor preparação dos professores", (33,5%); curso mais prático, (24,5%); maior assistência ao aluno, cursos mais voltados para a realidade do ensino de 1º grau. A necessidade de maior preparação dos professores é demonstrada em outras questões já comentadas, e o fato de o aluno solicitar um curso mais prático e mais condizente com a realidade do en

sino de 1º grau deixa patente a carência não só do próprio aluno como também dos professores.

### Tarefas do professor, aluno e ex-aluno

Entre as tarefas dos docentes, foram consideradas: níveis de ensino em que lecionou, regime de trabalho, e participação em pesquisas. Quanto às tarefas dos alunos, foram consideradas: métodos de estudo, turno de realização do curso, ocupação atual, horas de trabalho e a opinião dos alunos sobre o nível de preparação dos professores. Em relação aos ex-alunos considerou-se: sua ocupação no período de realização do curso e se a ocupação estava relacionada com o curso.

No contexto das instituições pesquisadas constatou-se que a quase totalidade dos docentes universitários já lecionou em outros níveis de ensino (93,0%), como mostra a tabela I-11 (Anexo I). Provavelmente isto indica uma forma de ascensão na escala social, uma vez que, tanto social como financeiramente, o magistério superior permite status mais elevado e remuneração mais alta do que nos outros níveis. Estes professores, em sua maioria, provieram do magistério de 1º e 2º graus.

A maioria (51,8%) lecionou em turmas de 5a. a 8a.séries do 1º grau e 40% proveio do magistério de 2º grau, conforme indica a tabela 19. A docência em níveis inferiores, de modo geral, tem sido a forma de acesso à carreira universitária para estes professores. Este dado é também comprovado numa pesquisa no Estado de São Paulo, por Santos Filho, onde "a docência no colegial é o trampolim para a carreira universitária dos cursos de licenciatura curta". (p. 165)

Tabela 19

Distribuição percentual dos professores segundo os níveis de ensino que lecionou

níveis	F	%
1a. a 4a. série	4	4,7
5a. a 8a. série	44	51,8
2º grau	34	40,0
sem resposta	3	3,5
total	85	100,0

A tabela 20 apresenta a distribuição percentual dos do centes, segundo o regime de trabalho. A predominância é de 20 horas (52,8%) e isto indica que o professor não tem tempo para atender o aluno ou para pesquisar, ficando o seu tempo geralmente dividido entre três ou mais instituições de 1º, 2º e 3º graus. "O professor "caixeira viajante", que só dá aula e não tem tempo para atender aluno ou pesquisar, é a figura típica destas instituições". (Santos Filho, 1980, p. 166).

Tabela 20

Distribuição percentual dos professores segundo o regime de trabalho

	F	%
40 horas	24	28,4
20 horas	45	52,8
12 horas	16	18,8
total	85	100,0

A precariedade da situação profissional dos docentes torna-se mais evidente quando se consideram as tabelas (I - 5, 6, 7 e 9) que descreveram a ocupação dos professores em outras instituições, o tempo gasto nestas ou em outro tipo de ativi-

dade. Pode-se visualizar, pela tabela I - 5 (Anexo I), que 54,1% dos docentes lecionam em outras instituições de ensino ou exercem outra atividade remunerada (81,2%), confirmando a constatação anterior de que a maioria dos professores ministram aulas nas Faculdades e o restante do tempo é distribuído entre outros níveis de escolaridade ou outros tipos de atividades. Como se vê, o regime de dedicação da maioria dos professores é o mais precário possível. Cerca de 2/3 dos docentes (67,2%) têm regime de trabalho de 12 a 20 horas. Cabe ainda indagar como é aplicado este tempo de dedicação do professor à instituição. De acordo com as funções da Universidade, as atividades do docente universitário devem ser distribuídas entre ensino, pesquisa e extensão. Estas duas últimas funções, decididamente, não são tarefas dessas instituições de ensino superior, embora seus estatutos sempre proclamem tais "intenções". Na prática, porém, a política real destas instituições não assume o compromisso de desenvolver ciência nem de servir à comunidade através de ação cultural que permita elevar o nível de informação e de cultura do povo da região. No entanto, são estas instituições que estão lançando no mercado de trabalho a maioria dos docentes formados nestes últimos anos. É muito reduzido o número de horas semanais dedicadas à pesquisa, o que torna quase irrelevante sua participação em pesquisas, seja pelo número reduzido de pesquisadores envolvidos, seja pela produção e publicação científica resultante. Isto comprova que estas instituições "São precárias escolas normais superiores, onde os licenciandos não recebem qualquer iniciação à pesquisa científica quer na área de conteúdo quer na área pedagógica" (Santos Filho, 1980, p. 104).

Uma das causas da falta de dedicação à pesquisa por parte dos docentes deve ser atribuída ao seu próprio despreparo e inexperiência nesta atividade, como revela a tabela I - 10 (Anexo I) onde se constata que 67,2% nunca participaram de alguma pesquisa como responsável ou colaborador. O significado da participação dos poucos docentes em pesquisas nas instituições compreendidas neste estudo torna-se mais claro quando se considera o indicador "publicações". Como demonstra a tabela I - 10 (Anexo I), os docentes não publicaram livros, sendo de 20,0% a quantidade de artigos publicados.

Quanto às tarefas os alunos, estes foram solicitados a informar sobre seus métodos de estudo. O uso de apostilas (38,6%) e de anotações das aulas (21,3%) foram os métodos mais frequentes apresentados pelos alunos no acompanhamento de suas aulas (Tabela I - 13-Anexo I). Mais da metade dos alunos, na verdade, estudam apenas pelas apostilas e pelas anotações de aulas. A compra de livros, embora desejável sob o ponto de vista pedagógico, é altamente inaceessível à maioria dos alunos.

Sobre o turno em que os alunos realizam seu curso de Licenciatura Curta, constatou-se que duas das instituições pesquisadas funcionam no noturno e duas no diurno. Esta informação pode dar uma idéia de qualidade da formação recebida por estes alunos, cujos cursos são estruturados para ter o mesmo período de duração e utilizar as mesmas metodologias, independentemente do turno de funcionamento. Uma parte destes alunos (39,8%) frequenta o noturno, o que comprova que estes alunos precisam incorporar-se ao mercado de trabalho

enquanto estuda, sacrificando-se, em consequência, parte do tempo que poderia dedicar aos estudos, o que certamente implicará prejuízo da qualidade de sua formação.

A tabela II - 8 (Anexo II) revela que 73,4% dos alunos trabalham e estudam, 15% já trabalharam de alguma maneira e apenas 11% nunca trabalharam. A ocupação atual da maioria desses sujeitos é o ensino nas quatro últimas séries (29%), nas quatro primeiras séries do primeiro grau (25,4%) e no 2º grau, (10%), mesmo sem ter concluído a licenciatura, que, em bases legais, os habilitaria apenas para atuar no 1º grau. É importante esclarecer que mais da metade desses alunos (51%) conciliam trabalho e estudos e o fazem com uma carga horária distribuída entre 21 e 50 horas semanais (Tabela II - 10 - Anexo II). Isto revela que a maioria dos alunos empregados trabalham em regime e tempo integral e estão impossibilitados de realizar um bom curso. Devido ao nível sócio-econômico bastante baixo, estes alunos trabalham no período diurno e/ou no turno e, na maioria das vezes, estão buscando o grau de "licenciado curto" como forma de ascensão econômica e social.

Quanto ao nível de preparação dos professores, foi classificado como médio por mais da metade dos alunos tanto para aqueles que ministram disciplinas pedagógicas (64,1%) como para os que ministram disciplinas de conteúdo (64,4%), conforme se constata pela tabela II - 16 (Anexo II). É mais um reforço da urgente necessidade de melhorar a preparação dos professores do ensino de 3º grau.

Relativamente aos ex-alunos, no período de realização do curso, a maioria destes (83,5%) trabalhava e esta atividade estava relacionada com o curso para 70,9% dos mesmos, demonstrando que a clientela passada e recente constitui-se ba

sicamente de profissionais de ensino (Tabela III - 12 - Anexo III).

### A Formação Docente Recebida

Nesta parte do trabalho são discutidos os aspectos que se referem à qualidade do programa. Em primeiro lugar, analisa-se o efeito da formação recebida ou adquirida pelos alunos concluintes e o nível de satisfação, interesse e aprendizagem demonstrado por estes alunos. Em segundo lugar, discute-se a situação do ex-aluno, mais especificamente, com relação ao seu trabalho docente atual, suas expectativas profissionais, o resultado da formação recebida e as dificuldades encontradas no desempenho da profissão.

Consultados sobre se vale a pena estar fazendo um curso de licenciatura curta, 62,5% dos alunos foram de opinião negativa e justificam-na com as seguintes razões: baixa remuneração (30,1%), curso desvalorizado (28,7%) e conferimento de título enganador (26,7%), porque é limitado. Alegou-se ainda que o profissional licenciado curto é rejeitado pelo mercado de trabalho da capital nas escolas oficiais e que o curso não credencia o indivíduo a prestar concurso público para leccionar de 5a. a 8a. séries nas escolas da capital. Estes fatores forçam o profissional a ser interiorano, se quiser viver da profissão. Como se pode observar, a própria clientela do curso é em grande parte consciente dos "efeitos perversos" que a licenciatura curta pode causar.

Os professores opinaram sobre o nível de satisfação, interesse e aprendizagem dos alunos. A satisfação com o curso

é demonstrada por 58,0% dos alunos (Tabela I - 4 - Anexo I). No entanto, a realidade do curso no qual ingressaram não corresponde às expectativas de considerável número destes, o que revela certa dissociação entre aquilo que o curso propõe e aquilo que o estudante espera. O interesse dos alunos pelas disciplinas tanto pedagógicas (52,0%) como de conteúdo - (54,0%) é médio, na opinião dos professores (Tabela I - 16 - Anexo I). Para cerca de 64,0% dos docentes o nível de aprendizagem dos alunos, tanto das disciplinas pedagógicas como de conteúdo, é médio (Tabela I - 17 - Anexo I). A falta de atrativos da carreira, principalmente devido ao baixo salário, falta de estabilidade profissional e impossibilidade de ascensão através da licenciatura curta, podem ser os responsáveis por este quadro de baixa rentabilidade destes cursos.

Considerando-se que os alunos consultados possuem 2/3 do curso concluído, pode-se considerar o nível de preparação recebida como produto, e este foi classificado de médio por 76,6% dos alunos e baixo por 15,3% (Tabela II - 16, Anexo II). O estudante encontra um grande número de matérias de baixo conteúdo necessárias à sua formação, ministradas com superficialidade e sem objetivos específicos. Este fato gera um entrave à sua formação acadêmica, que fica prejudicada e leva-o a permanecer grande parte do seu tempo sofrendo as penas do baixo rendimento acadêmico gerado pela estrutura curricular. Além disto, matérias fundamentais ao domínio das ciências em todo o seu contexto social e histórico, como filosofia, sociologia, etc, não estão presentes em toda a estrutura curricular para dar suporte a uma qualificação satisfatória.

Consultados sobre que disciplinas estão lecionando, os ex-alunos demonstraram total falta de coerência entre o curso realizado e seu trabalho docente atual, como se constata pe las Tabelas 21 e 22.

Tabela 21

Distribuição percentual dos ex-alunos do curso de Estudos Sociais segundo as disciplinas que lecionam (N = 45)

disciplinas	F	%
Geografia	11	24,4
Educação Artística	1	2,2
História Geral	11	24,4
Educação Moral e Cívica	3	6,6
Estudos Sociais	9	20,0
Matemática	1	2,2
Técnicas comerciais	2	4,4
Técnicas agrícolas	4	8,8
Educação física	1	2,2
Inglês	2	4,4
total	45	100,0

Tabela 22

Distribuição percentual dos ex-alunos do curso de Letras, segundo as disciplinas que lecionam  
(N = 45)

disciplinas	F	%
Língua portuguesa	25	43,1
Educação física	3	5,1
Língua francesa	2	3,4
Literatura brasileira	2	3,4
Técnicas comerciais	8	13,7
Ciências biológicas	3	5,1
Geografia	4	6,8
Educação religiosa	2	3,4
Estrutura F. do Ensino	1	1,7
Didática da matemática	1	1,7
Inglês	7	12,0
total	56	100,0

A possível falta de mercado de trabalho e o não direcionamento dos cursos para a realidade local ou regional, possivelmente, são as causas destas distorções. Está claro que se estes cursos não oferecem tempo e oportunidades suficientes para lhes dar o preparo desejável quanto ao desempenho satisfatório da profissão na área do curso, e muito menos o farão para atuação em outras áreas.

A expectativa profissional dos ex-alunos foi analisada em função das oportunidades de emprego e das tendências do mercado de trabalho. Percebe-se, pela tabela 23, que predomina uma opinião um tanto pessimista sobre as expectativas de emprego. Para a maioria dos ex-alunos (59,0%), o mercado atual é restrito. Por outro lado, com relação ao mercado futuro, a tendência é mais negativa: 49,5% consideram o merca

do restrito a 39,8% classificam-o como nulo. Como se vê, a perspectiva do mercado de trabalho não é considerada com boas expectativas por estes profissionais que já se encontram trabalhando.

Tabela 23

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre o mercado de trabalho atual e futuro do licenciado curto

Expectativa	Mercado atual		Mercado futuro	
	F	%	F	%
amplo	2	1,9	-	-
razoável	36	35,0	11	10,7
restrito	61	59,0	51	49,5
nulo	4	3,9	41	39,8
total	103	100,0	103	100,0

Para a maioria dos ex-alunos (57,3%) a licenciatura curta permite a continuação do curso pleno (Tabela III - 20 Anexo III).

Quanto à reprovação em disciplinas durante o curso, a maioria respondeu que esta não aconteceu (87,4%) (Tabela III -9 do Anexo III), demonstrando assim a facilidade do curso.

Consultados sobre se o curso preparou para exercer a profissão, 76,7% dos ex-alunos foram de opinião negativa. Existe uma necessidade constante de o professor dispor de tempo e fontes de referências bibliográficas para estudo e pesquisas fora das aulas, para adquirir conhecimentos, já que durante o curso universitário ele não teve acesso a esses conhecimentos (Tabela III-21 do Anexo III), o que vem comprovar o pouco valor acadêmico do curso concluído.

Na opinião da maioria dos ex-alunos (76,7%), o curso não ofereceu condições para planejar aulas de 1º grau (Tabela III - 19 - Anexo III), pois não existe integração entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, além de haver um grande número de disciplinas ministradas com superficialidade e sem nenhuma preocupação com o futuro profissional, que terá de vivenciar outra realidade.

Entre as inúmeras dificuldades apontadas para desempenho da profissão, a baixa remuneração foi considerada a mais crucial, como mostra a Tabela 24.

Tabela 24

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre as principais dificuldades encontradas para desempenhar a função

dificuldades	F	%
falta de material didático	14	13,5
falta de domínio da leitura pelos alunos	20	19,4
falta de tempo para preparar aulas	14	13,5
excesso de alunos nas salas de aula	16	15,5
baixa remuneração	39	37,8
total	103	100,0

Na opinião de 67%, ou seja, de 2/3 dos ex-alunos, a formação de professores em um curso de curta duração não deve acontecer pelas seguintes razões, entre outras (Tabela III-16 - Anexo III): pelo caráter incompleto do curso (56,5%), pela remuneração inferior (25%), pelo limite do campo de trabalho (18,8%).

A quase totalidade dos ex-alunos (90,3%) leciona atualmente (Tabela III - 13 - Anexo III) predominantemente nas séries que vão de 5a. a 8a., na rede oficial (53,4%), e em escolas de 2º grau (19,4%).

O grau de satisfação com a profissão de professor indicado pela Tabela III - 15 é apenas razoável para 40,8% dos ex-alunos. O profissional habilitado em licenciatura curta tende a ser insatisfeito ou com a formação recebida ou com a remuneração inferior àquela de seus colegas de cursos plenos. Não se sente seguro nem incentivado a exercer o cargo com entusiasmo e satisfação, exatamente por ser o profissional de que fala Chauí (1980): "O profissional dócil às empresas porque é mão de obra farta e barata, quase desqualificada". (p.41) Nos últimos anos, a profissão de professor tem sido rebaixada sob vários aspectos, especialmente, o econômico ou salarial. "Justamente com a desvalorização material da carreira, houve uma erosão de responsabilidades do professor, de sua autoridade moral e mesmo do respeito mútuo que é necessário na sala de aula. Em vez de principal responsável pela escola, passou a ser um assalariado mal pago e em quem não se confia". (Documentos, SBPC, 1981, p. ).

## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No decorrer deste trabalho já foram indicadas em alguns momentos, sugestões de meios para atingir a solução de determinados problemas. No entanto, torna-se necessário organizar algumas conclusões e recomendações fundamentadas nos aspectos teóricos e empíricos desta pesquisa.

As conclusões foram estruturadas tentando responder as questões que orientaram o estudo, versando sobre os docentes, o currículo, o resultado da formação docente e a licenciatura curta X realidade sócio-cultural.

### CONCLUSÕES

#### Em relação aos docentes:

Os professores, na sua maioria com tempo parcial nas Instituições, sem formação além de cursos de especialização, possuem baixo grau de profissionalização. É muito reduzido o número de horas semanais dedicadas à pesquisa, o que torna quase irrelevante sua participação em pesquisas, seja pelo número reduzido de pesquisadores envolvidos, seja pela produção e publicação científica resultante. Apesar da precariedade da situação profissional dos professores, muito deles, em razão da sua idade relativamente jovem, deveriam aperfeiçoar-se em cursos de pós-graduação. Faz-se necessário que a política gover-

namental de capacitação de docentes seja mais incentivada como medida para melhor qualidade do ensino superior.

Em relação ao currículo:

Os problemas de falta de disciplinas indispensáveis à formação acadêmica, falta de hierarquia lógica na oferta de disciplinas contrasta com as necessidades reais. Na verdade, a formação do professor através do curso de curta duração oferece uma formação insatisfatória, tanto em amplitude como em profundidade. Daí a necessidade de reformulação dos cursos de curta duração para situações extremamente necessárias e limitadas, e sua dissolução, como cursos regulares.

A falta de base dos alunos e a elaboração dos programas sem conhecimento desta realidade estão conduzindo a maior rebaixamento do nível dos cursos e, em consequência, a níveis mais baixos de formação dos profissionais de ensino, necessitando certamente do alongamento do tempo de formação dos professores e da total reformulação dos conteúdos de sua formação acadêmica, com a finalidade de adequá-la aos objetivos da preparação do docente.

O não entrosamento entre os professores das disciplinas de conteúdo e pedagógicas deve-se entre outros fatores: a falta de tempo dos docentes, poucas horas de trabalho dedicadas ao ensino, a falta de incentivo dos órgãos administrativos. O desinteresse em promover alguma forma de articulação entre as disciplinas de conteúdo e pedagógicas pode estar associado ao distanciamento dos campos de atuação dos professores das disciplinas acadêmicas e pedagógicas. Esta fragmentação reflete-se na formação do professor, implicando a sua atuação como profissional de educação. Torna-se necessário maior entrosamento entre o departamento de educação e os demais, para planejamento e exe

cução das atividades pedagógicas de maneira integrada. Torna-se necessário também que os órgãos dirigentes dêem prioridade ao tempo integral dos professores.

A falta de orientação dos programas acadêmicos e pedagógicos para a escola de 1º grau e a falta de integração entre as disciplinas de conteúdo constituem mais um fator de prejuízo para a qualidade de formação deste profissional de ensino.

A ausência de disciplinas de caráter mais geral, tais como história, sociologia e filosofia na formação pedagógica do futuro professor, representa uma falha.

A articulação entre a formação docente e prática nos cursos de licenciatura curta é precária, o que contribui para a deficiência da formação do professor. A falta de vínculos entre as Faculdades ou Departamentos de Educação e a rede escolar está dificultando uma maior integração entre a teoria e a prática na formação do professor.

O currículo dos cursos de licenciatura curta precisa ser modificado, mas com a participação de professores e alunos a fim de que todos se comprometam com o processo de melhoria dos cursos.

Em relação à formação recebida pelos alunos e ex-alunos:

Para os alunos e ex-alunos de todas as unidades, o magistério é mais um modelo artesanal que profissional. No entanto, para os alunos, esta profissão perdeu o caráter "nobre", pelo desprestígio dos profissionais de ensino causado pela política salarial do Governo.

Na escolha do curso de licenciatura curta, a maioria dos alunos não tem outra opção na cidade, não conhece os objetivos do curso e não conhece seu currículo por falta de orientação

das instituições. Estas deficiências são as causas do ingresso na carreira errada, de desmotivação do curso e de falta de dedicação à carreira escolhida.

A falta de disponibilidade dos professores para orientar os alunos, resultante de seu regime de trabalho na instituição, tem prejudicado o aproveitamento dos alunos.

A dedicação ao trabalho em tempo parcial ou integral caracteriza a situação da maioria dos alunos do SEES. Em consequência, a falta de tempo para estudar prejudica profundamente a qualidade de sua formação. A grande maioria dos alunos deseja a continuação dos estudos para obter a licenciatura plena. Não se justifica, portanto, a manutenção dos cursos de licenciatura curta para atender aos objetivos a que se destinavam.

Para os ex-alunos a falta de coerência entre o curso realizado e seu trabalho docente atual, a falta de mercado de trabalho e o não direcionamento dos cursos para a realidade local ou regional, significa inaplicabilidade da licenciatura curta na realidade atual.

Bibliotecas desatualizadas são também responsáveis pelos métodos deficientes de ensino e estudo nestas Faculdades.

Em relação à licenciatura curta e a realidade sócio-cultural:

As instituições do SEES/BA foram caracterizadas como voltadas para o ensino, oferecendo uma contribuição inexpressiva nas áreas de pesquisa e extensão. São escolas com função única e apresentam mais desvantagens que vantagens no seu papel de formar docentes para as escolas de 1º e 2º graus.

As instituições precisam tomar consciência de seus problemas comuns e adotar medidas concretas para resolvê-los. Como

porém, estes problemas transcendem o âmbito da instituição individual, para solucioná-los, a participação da Divisão de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal (DESAP), Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), e Secretaria de Educação e Cultura (SEC) seria imprescindível. Por se tratar de um sistema, as instituições de maior proximidade poderiam ter os seus recursos humanos e técnicos em comum, a fim de aprimorar a qualidade do ensino oferecido por ambas.

O profissional licenciado curto é rejeitado pelo mercado de trabalho da capital. A falta de atrativos da carreira, principalmente devido ao baixo salário, falta de estabilidade profissional e impossibilidade de ascensão através da Licenciatura curta, podem ser os responsáveis pelo quadro de baixa rentabilidade destes cursos.

Perspectivas pouco animadoras, desvalorização do professor no contexto sócio-educacional, obrigando-o a desdobrar-se em esforços para obter uma posição social condizente com sua profissão, constituem a principal causa de depreciação das licenciaturas curtas e mesmo das licenciaturas plenas. Em razão disto, verifica-se que os estudantes escolhem esses cursos apenas por falta de outra alternativa a seu alcance.

O baixo salário dos professores de 1º grau na Bahia (licenciatura de curta duração), 35% menos que o licenciado pleno, atua como agente desestimulador de ingresso de novos profissionais. A formação de qualidade inferior dos alunos destes cursos de licenciatura curta significará pouco ou quase nada para a melhoria da qualidade das escolas de 1º grau na Bahia.

Conclui-se, com base nos resultados concernentes às variáveis antecedentes, processuais e produto, que a qualidade dos cursos de licenciatura curta em Letras, Estudos Sociais e Ciên-

BC/4860

cias oferecidas pelas instituições compreendidas nesta pesquisa é muito baixa. Se criados para contribuir para o desenvolvimento da educação, na Bahia constituem, hoje, muito mais um bloqueio à melhoria do ensino por suas limitações impostas.

### Recomendações

Em função das considerações acima colocadas, podem ser feitas as seguintes recomendações:

a) Que as licenciaturas curtas sejam abolidas do SEES/BA como cursos regulares dando prioridade a uma formação alongada para melhoria da qualificação do professor. A ampliação da formação pedagógica para garantir um preparo mais adequado e a elevação do nível profissional dos futuros professores.

b) Que os cursos de Licenciatura Curta se limitem a habilitar os professores "leigos" em exercício na rede Estadual, facilitando sua realização nos seguintes aspectos:

- Dispensando das atividades para dedicação aos estudos
- Abolindo concurso de habilitação
- Oferecendo bolsa de estudos
- Realizando os cursos de forma intensiva
- Possibilitando sua realização nas próprias faculdades ou em municípios sedes de Coordenadorias Regionais de Educação.
- Permanecendo até que, hipoteticamente, todos os professores "leigos" em exercício sejam habilitados.

c) Que estes cursos não regulares de licenciatura curta sejam reformulados levando em conta os seguintes critérios:

- Elaboração dos programas levando em consideração o nível de entrada dos alunos
- Incentivo à participação dos professores e alunos na revisão do currículo, a fim de contar com sua contribuição e envolvimento na fase de execução do mesmo.
- Necessidade de introduzir disciplinas de caráter histórico-filosófico e social na formação do docente.

Estes cursos poderiam ser ministrados pelos professores das Faculdades do SEES e quando fora das unidades sob forma de rodízio. Paralelamente a estas medidas, não se poderia deixar de acrescentar que são necessárias campanhas de incentivo, sejam salariais, sejam de estabilidade e acesso profissional, que atraiam para o magistério o pessoal habilitado disponível. "Medidas como estas, além de beneficiarem o ensino como um todo, pela melhor qualificação do pessoal, dariam maior confiança ao professorado no valor da sua profissão e na importância que lhe é dada, compensando um pouco o sentimento de injustiça pela comparação dos baixos salários e dos investimentos feitos no exercício da profissão" (Moraes, 1980, p. 25).

## BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, L. C. O papel da universidade na formação do professor. In: *Universidade e Realidade Brasileira*. Ed. Universitária, UFPb, 1979.
- ALVAREZ, Beatriz A. *Considerações em torno do problema da formação de professores para o ensino de ciências nas escolas de 1º e 2º graus*. Documento distribuído durante a reunião de representantes de sociedade científicas com a SESU, Bahia, 1980.
- ATUALIZAÇÃO do diagnóstico do Ensino Superior do Estado da Bahia, 1981. (mimeografado)
- BASTOS, Lilia da Rocha e outros. *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses e dissertações*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BASTOS, Lilia da Rocha e ZAIDE, M.C. Grau de adaptação dos cursos de licenciatura; as exigências da Lei nº 5692/71. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1978, 62(142).
- BOAVENTURA, Edvaldo M. *Problemas da Educação Baiana*. Salvador, Gráfica Universitária, 1977.
- BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 4024, 1961.
- BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 5540, 1968.
- BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 5692, 1971.
- CAMPOS, Paulo de Almeida. A formação do professor e as Faculdades de Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1975, 53(118).
- CHAGAS, V. Funções da Universidade na implantação do ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*, 155, 1974.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Decreto nº 80550, 1977.
- \_\_\_\_\_, Parecer nº 114, 1970.
- \_\_\_\_\_, Parecer nº 102, 1970.
- \_\_\_\_\_, Resolução nº 07, 1968.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Indicação nº 22, 1972.
- \_\_\_\_\_, Indicação nº 23, 1972.
- \_\_\_\_\_, Indicação nº 22, 1973.
- \_\_\_\_\_, Indicação nº 23, 1973.
- \_\_\_\_\_, Indicação nº 36, 1973.
- \_\_\_\_\_, Indicação nº 46, 1974.

- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 106,  
 \_\_\_\_\_, Parecer nº 252, 1969  
 \_\_\_\_\_, Parecer nº 1687, 1974.  
 \_\_\_\_\_, Parecer nº 4080, 1974.  
 \_\_\_\_\_, Resolução nº 30, 1974.  
 \_\_\_\_\_, Resolução nº 37, 1975.
- CHAUI, M. de S. Ventos do progresso: a universidade administrativa. In: *Cadernos de Debate* 8. São Paulo, Brasileira, 1980.  
 \_\_\_\_\_, O ensino de filosofia. In: *Ciências Sociais Hoje*, Salvador, ANCS e ASEB, 1978.
- CONTI, J. Bueno. Licenciatura Curta "Estudos Sociais" e o ensino de filosofia. In: *Tudo é História. Cadernos de Pesquisa*. 1978, 82-87.
- CUNHA, Luiz A. *A educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1975.  
 \_\_\_\_\_, Polivalentes ou polichinelos? In: *Ciência e Cultura*, São Paulo, 1977, 29(4):420-428.
- DIAGNÓSTICO do Ensino Superior, 1973, DESAP-SEC, Bahia.
- DOCUMENTOS SBPC. Sugestões para a formação de professores da área científica para as escolas de 1ª e 2ª graus. In: *Ciência e Cultura*, 1981, 33(3):370-377.
- DRUMMOND, M.S. e ALMEIDA, G.N.S. *O curso de ciências uma visão através da experiência discente*. UFV. Viçosa, MG, 1981. (mimeografado)
- EDUCATION - Working Paper. pp. 39-40, 1974. World Bank 1.818 H Street N.W. Washington, D.C., USA.
- FENELON, Dea R. Estudos Sociais: a lei e seus problemas. In: *Ciências Sociais Hoje*, Salvador ANCS e ASEB, 1978.  
 \_\_\_\_\_, Estudos Sociais, um modelo falido para a educação. In: *Folha de São Paulo*, 28/8/80, p. 23.  
 \_\_\_\_\_, *A Licenciatura na área de Ciências Humanas*. Comunicação apresentada no Simpósio "Os Cursos de licenciatura e a formação de professores na 34ª. Reunião Anual da SBPC, 1982.
- FIGUEIREDO, Jacy C. de O. O papel das faculdades de Educação no programa de integração das escolas de 1ª, 2ª e 3ª graus. In: *Educação Brasileira*, RCRUB, 1980, 2(5).

- GIANNOTTI, G.A. *Ciência integrada para uma burocracia integrada.* In: *Ciência e Cultura*, 1977, 29(4):417-419.
- GOLDBERG, Maria Amélia A e SOUZA, C.P. *A prática da avaliação.* São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- GOLDBERG, Maria Amélia A e SOUZA, C.P.(orgs). *Avaliação de programas educacionais; vicissitudes, controvérsias, desafios.* São Paulo, EPU, 1982.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. *Era uma vez uma avaliação; lições de vida.* In: *Educação e Avaliação.* São Paulo, Cortez, 1981, janeiro.
- \_\_\_\_\_, *O "charme indiscreto" da pesquisa avaliativa.* Comunicação apresentada no Ciclo de Debates sobre Metodologia da Pesquisa em Psicologia e Educação. UNICAMP, 1981, agosto.
- GOMIDE, E. Furtado. *A licenciatura na área de Ciências Naturais e Exatas.* Comunicação feita na 34a. Reunião Anual da SBPC, Campinas, São Paulo, 1982.
- GUIMARÃES, E. da C.S. *Instrumentação para o ensino, uma opção para a melhoria do ensino na área de Ciências.* (Tese de Mestrado), UNICAMP, 1978.
- HAMBURGER, Amélia J. *O ensino de Ciências integrada a licenciatura curta e o ensino profissionalizante.* PREPRINT, 1981, outubro.
- \_\_\_\_\_, *Alguns dilemas da licenciatura,* PREPRINT, 1981, dezembro.
- HAMBURGER, E.W. *Ensino de ciências de forma integrada?* In: *Ciência e Cultura*, 1977, 29(4):410-428.
- \_\_\_\_\_, *Alternativas na formação do educador.* Comunicação apresentada na IIa. Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, 1982, junho.
- LANDSHEERE, Gilbert de. *A formação de docentes amanhã.* Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- LANGEVIN, P. *Ecrits philosophiques et pédagogiques.* Paris, GFEN, 1947.
- MORAES, Giselda Santana. *Diagnóstico do ensino de cinco micro-regiões do Estado da Bahia.* SEC-BA, 1980.
- MORENO, Marcio Q. *Formação de professores para 1º e 2º graus: a Licenciatura em Ciências.* In: *Ciência e Cultura*, São Paulo, 1977, 9(4):441-443.
- MIALARET, G. *La formación del docente.* Buenos Aires, Editorial Humul, 1978.

- MARRI, Vanessa Guimarães. Licenciatura de Ciências e suas vinculações com a política educacional. In: *Ciência e Cultura*, 29(4):429-443.
- NAGLE, Jorge (org.) *Educação Brasileira: questões da atualidade*. São Paulo, Eder Livraria Editora Ltda., 1976.
- OTT, Margot B. e MORAES, V.R. Metodologia e prática para a formação de docentes: 1ª e 2ª graus. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1978, 62(142): 145-156.
- ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development. Towards new structures of post secondary education. Paris, OECD, 1971.
- PAIVA, A.P.N. Avaliação da experiência de implantação e funcionamento de licenciatura em Ciências na UFRGN. (Dissertação de Mestrado), UNICAMP, 1980.
- PINHEIRO, L.M. A formação do magistério. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1970, 53(117):50-62.
- PLANO Integral de Educação. Salvador, Bahia, 68/71.
- RAMOS, José Teixeira *O Problema da Licenciatura*. UFPb, Editora Universitária, 1978.
- RODRIGUES, M.C.A. Formação do magistério para o 1º grau (5a. a 8a. séries) em licenciatura de curta duração em Santa Catarina. (Dissertação de Mestrado), PUC-RS, 1974.
- RONCA, Vera de F. et alii. Relatório final sintético do projeto de avaliação para fornecimento de subsídios necessários ao planejamento dos programas do curso de pedagogia supervisão escolar 1981. PUC-SP (mimeografado).
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração no 30º DGE-SP. 1980, UNICAMP.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos e SEGENREICH, Stella C.D. Modelos de instituições de ensino superior de graduação reduzida. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1980, 63(146).
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. O ciclo curto: alternativas do ensino superior. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1976, 61(137):79-86.
- SCHUCH, Vitor F. *Educação no Brasil, legislação de 1ª, 2ª e 3ª graus*. Porto Alegre, 1979.
- SELLTZ, Y. e outros. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, EPU, 1980.

- SHEIBE, Leda. *Avaliação do Curso de Estudos Sociais, Licenciatura de 2º grau, Universidade Federal de Santa Catarina, através da opinião de seus participantes.* (Dissertação de Mestrado), PUC-SP, 1979.
- SOUZA, Edson Machado. *Crises e desafios no ensino superior do Brasil.* Fortaleza, Edições U.F.C., 1980.
- SOUZA, P.N. *Desafios educacionais brasileiros.* São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1979.
- TAGLIEHER, José E. *Preparação de professores de ciências e matemática para o ensino de 1º grau.* São Paulo, UNICAMP, 1978. (Dissertação de Mestrado)
- TEIXEIRA, Anísio. *Mestres de Amanhã.* *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* 1963, (40)90:10-9.
- TEIXEIRA, A.S. *Natureza e função da administração escolar.* In: TEIXEIRA, A.S. et al. *Administração Escolar.* Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968.
- WORTHEN, Blaine E. e SANDERS, James R. *Educational evaluation: theory and practice.* California, Walswoerth Publishing Co. Inc., 1973.
- ZANETIC, João. *Licenciatura curta na universidade de São Paulo,* 1977 (mimeografado).

ANEXO I

DADOS REFERENTES AOS PROFESSORES

Tabela I - 1

Distribuição percentual dos professores segundo a disciplina que lecionam

Disciplinas	F	%
Conteúdo	55	64,7
Didático pedagógica	24	88,2
Conteúdo e pedagógica	6	7,1
Total	85	100,0

Tabela I - 2

Distribuição percentual dos professores segundo o sexo

Sexo	F	%
Masculino	30	35,3
Feminino	55	64,7
Total	85	100,0

Tabela I - 3

Distribuição percentual dos professores segundo a idade

Idade	F	%
25 a 30 anos	22	25,9
31 a 40 anos	51	60,0
41 a + anos	12	14,1
Total	85	100,0

Tabela I - 4

Distribuição percentual dos professores segundo o cargo docente

cargo docente	F	%
Titular	11	12,9
Adjunto	3	3,5
Assistente	52	61,2
Aux. Ensino	16	18,9
Outro	3	3,5
Total	85	100,0

Tabela I - 5

Distribuição percentual dos professores conforme leciona em outra Instituição (N = 85)

Outra Instituição	F	%
Não	37	43,5
Sim	46	54,1
Não responderam	2	2,4
Total	85	100,0

Tabela I - 6

Distribuição percentual dos professores segundo as horas de aula semanais em outros locais

Hora aula	F	%
De 1 a 5 aulas	7	8,2
De 6 a 10 aulas	4	4,7
De 11 a 15 aulas	5	5,9
De 16 a 20 aulas	22	25,9
De 26 a 30 aulas	11	12,9
De 31 a 35 aulas	-	-
De 36 a 40 aulas	2	2,4
+ de 40 aulas	34	40,0
Total	85	100,0

Tabela I - 7

Distribuição percentual dos professores segundo exercem ou não alguma outra atividade remunerada além da docente (N = 85)

Exercem outra atividade	F	%
Exerce	59	81,2
Não exerce	14	16,5
Não Respondeu	2	2,4
Total	85	100,0

Tabela I - 9

Distribuição percentual dos professores segundo as horas que dedicam a atividades não docentes

Outras atividades	F	%
1 a 5 horas	1	1,2
6 a 10 horas	4	4,7
11 a 15 horas	-	-
16 a 20 horas	4	4,7
21 a 25 horas	2	2,4
26 a 30 horas	3	3,5
31 a 35 horas	2	2,4
36 a 40 horas	1	1,2
Sem resposta	68	80,0
Total	85	100,0

Tabela I - 10

Distribuição percentual dos professores segundo pesquisas e artigos publicados

Pesquisas e Artigos	SIM		NÃO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Participou de Pesquisas	30	32,8	55	67,2	85	100,0
Artigos Publicados	17	20,0	68	80,0	85	100,0

Tabela I - 11

Distribuição percentual dos professores segundo lecionam em outro nível de ensino (N = 85)

Lecionam outro nível	F	%
Sim	6	7,0
Não	79	93,0
Total	85	100,0

Tabela I - 12

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião sobre o grau de conhecimento do currículo das licenciaturas curtas (N=85)

Grau de Conhecimento	F	%
Conhece bem - pedagógica e conteúdo	60	70,6
Conhece bem - somente conteúdo	20	23,5
Conhece bem a parte pedagógica	5	5,9
Total	85	100,0

Tabela I - 13

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião sobre as modificações do currículo (N = 85)

Modificações do currículo	F	%
Professores das disciplinas de conteúdo e pedagógica	1	1,2
Comissões de Professores	73	85,9
Órgãos superiores e Consultas aos Professores	10	11,8
Somente órgãos superiores	-	-
Especialistas ou Comissões contratadas	1	1,2
Total	85	100,0

Tabela I - 14

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião sobre o grau de sucesso alcançado nos contatos entre os professores (N = 85)

Grau de sucesso	F	%
Alto	-	-
Médio	25	29,4
Baixo	24	28,2
Nulo	36	42,4
Total	85	100,0

Tabela I - 15

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião sobre o nível de satisfação dos alunos com o curso (N = 85)

Nível de satisfação	F	%
Muito satisfatório	1	1,2
Satisfeito	34	40,0
Insatisfeito	37	43,5
Muito satisfeito	13	15,3
Total	85	100,0

Tabela I - 16

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião sobre o nível de interesse dos alunos pelas disciplinas pedagógicas e conteúdo (N = 85)

Nível de interesse	Conteúdo		Pedagógicas	
	F	%	F	%
Muito alto	6	7,1	3	3,5
Alto	23	27,1	12	14,1
Médio	45	52,9	46	54,1
Baixo	8	9,4	17	20,0
Não sei	3	3,5	7	8,2
Total	85	100,0	85	100,0

Tabela I - 17

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião quanto ao nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de conteúdo e pedagógicas (N = 85)

Nível de aprendizagem	Conteúdo		Pedagógicas	
	F	%	F	%
Muito alto	1	1,2	-	-
Alto	8	9,4	3	3,5
Médio	59	69,4	55	64,7
Baixo	13	15,3	15	17,6
Não sei	4	4,7	12	14,1
Total	85	100,0	85	100,0

Tabela I - 18

Distribuição percentual dos professores segundo sua opinião sobre os contatos realizados entre os professores para conhecimento dos programas (N = 85)

Contatos realizados	F	%
Freqüentemente	-	-
Algumas vezes	20	23,5
Raramente	37	43,6
Nunca	28	32,9
Total	85	100,0

ANEXO II

DADOS REFERENTES AOS ALUNOS

Tabela II - 14

Distribuição percentual dos alunos segundo seu conhecimento dos objetivos do curso

conhecimento dos objetivos	F	%
conhecia	130	38,9
não conhecia	202	60,5
sem resposta	2	0,6
total	334	100,0

Tabela II - 15

Distribuição percentual dos alunos segundo sua informação sobre o currículo do curso

informação do currículo	F	%
foi informado sobre o currículo	127	38,0
não foi informado	207	62,0
total	334	100,0

Tabela II - 16

Distribuição percentual dos alunos segundo sua opinião sobre o nível de preparação dos alunos e professores

Nível de preparação	Alunos		prof. disc. pedagógicas		prof. disc. de conteúdo	
	F	%	F	%	F	%
alto	27	8,1	102	30,5	75	22,5
médio	256	76,6	214	64,1	216	64,7
baixo	51	15,3	18	5,4	43	12,8
total	334	100,0	334	100,0	334	100,0

Tabela II - 1

Distribuição percentual dos alunos que responderam o questionário, por instituição

Questionários respondidos	F	%
A	93	27,8
B	91	27,2
C	108	32,3
D	42	12,6
Total	334	100,0

Tabela II - 2

Distribuição percentual dos alunos segundo os cursos

Cursos	F	%
Letras	100	29,9
E.Sociais	119	35,6
Ciências	115	34,4
Total	334	100,0

Tabela II - 3

Distribuição percentual dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
masculino	13	3,9
feminino	321	96,1
total	334	100,0

Tabela II - 4

Distribuição percentual dos alunos segundo o estado civil (N = 334)

estado civil	F	%
casado	155	46,4
solteiro	175	52,4
desquitado	1	0,3
sem resposta	3	0,9
Total	334	100,0

Tabela II - 5

Distribuição percentual dos alunos segundo a idade

idade	F	%
17 a 21 anos	45	13,5
22 a 25 anos	103	30,8
26 a 30 anos	94	28,1
31 a mais anos	80	24,0
sem resposta	12	3,6
Total	334	100,0

Tabela II - 6

Distribuição percentual dos alunos segundo local de residência

residência	F	%
no município	294	88,0
fora do município	40	12,0
Total	334	100,0

Tabela II - 7

Distribuição percentual dos alunos segundo o curso  
feito no 2º grau

curso 2º grau	F	%
Científico	29	8,7
Clássico	4	1,2
Normal	267	79,9
Industrial	4	1,2
Comercial	16	4,8
Agrícola	1	0,3
Supletivo	4	1,2
Outros	9	2,7
Total	334	100,0

Tabela II - 8

Distribuição percentual dos alunos segundo sua ocu  
pação

ocupação	F	%
nunca trabalhou	37	11,1
trabalha	245	73,4
deixou para estudar	28	8,4
deixou por outros motivos	22	6,6
não respondeu	2	0,6
Total	334	100,0

Tabela II - 9

Distribuição percentual dos alunos segundo a ocupa  
ção atual

ocupação atual	F	%
prof. de prē-escola	11	4,2
prof. de 1a. a 4a. sērie	85	25,4
prof. de 5a. a 8a. sērie	97	29,0
prof. de 2º grau	34	10,2
prof. de supletivo 1º grau	7	2,1
prof. de supletivo 2º grau	2	0,6
prof. de MOBRAL	1	0,3
outro	17	5,1
sem resposta	77	23,1
Total	334	100,0

Tabela II - 10

Distribuição percentual dos alunos segundo as ho  
ras de trabalho

horas de trabalho	F	%
atē 12 horas	21	6,3
de 13 a 20 horas	67	20,1
de 21 a 30 horas	50	15,0
de 31 a 40 horas	82	24,6
de 41 a 50 horas	38	11,4
sem resposta	76	22,8
Total	334	100,0

Tabela II - 11

Distribuição percentual dos alunos segundo sua opinião quanto à modificação do currículo

modificação do currículo	F	%
deveria ser modificado	283	84,7
não deveria	47	14,1
sem resposta	4	1,2
total	334	100,0

Tabela II - 12

Distribuição percentual dos alunos segundo sua opinião sobre a época de realização da prática de ensino

realização da prática	F	%
desde o início do curso	147	44,0
na metade do curso	85	25,4
após as disciplinas pedagógicas	102	30,5
total	334	100,0

Tabela II - 13

Distribuição percentual dos alunos segundo a forma de estudo

forma de estudo	F	%
assisto as aulas	15	4,5
anotações das aulas	71	21,3
apostilas do curso	129	38,6
livros da biblioteca	54	16,2
compro livros	42	12,6
sem resposta	23	6,9
total	334	100,0

Tabela II - 17

Distribuição percentual dos alunos segundo sua opinião para melhoria de qualidade do ensino

melhoria de qualidade	F	%
melhor preparação dos professores	112	33,5
curso mais prático	82	24,5
maior assistência ao aluno	18	5,4
curso mais voltado para realidade	21	6,3
sem opinião formada	46	13,7
respostas em branco	55	16,4
total	334	100,0

Tabela II - 18

Distribuição percentual dos alunos segundo sua opinião sobre o benefício de cursar ou não a licenciatura curta

benefício	F	%
vale a pena	125	37,4
não vale	209	62,5
total	334	100,0

ANEXO III

DADOS DOS EX-ALUNOS

Tabela III - 1

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo a  
Instituição

Ex-aluno por Instituição	F	%
A	35	34,0
B	25	24,3
C	21	20,4
D	22	21,4
Total	103	100,0

Tabela III - 2

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o  
semestre de conclusão do curso

Semestre de conclusão	F	%
2º semestre de 1979	26	25,2
1º semestre de 1980	35	34,0
2º semestre de 1980	28	27,2
1º semestre de 1981	14	13,6
Total	103	100,0

Tabela III - 3

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o  
sexo

Sexo	F	%
Masculino	8	7,8
Feminino	95	92,2
Total	103	100,0

Tabela III - 4

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo a idade

Idade	F	%
20 a 23 anos	6	5,8
24 a 27 anos	23	22,3
28 a 31 anos	25	24,3
32 a + anos	49	47,6
Total	103	100,0

Tabela III - 5

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o estado civil

Estado Civil	F	%
Casado	77	74,8
Solteiro	23	22,3
Viúvo	3	2,9
Desquitado	-	-
Total	103	100,0

Tabela III - 6

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o curso feito no 2º grau

Curso de 2º grau	F	%
Científico	1	1,0
Clássico	-	-
Pedagógico	95	92,2
Industrial	1	1,0
Comercial	5	4,9
Agrícola	-	-
Supletivo	1	1,0
Total	103	100,0

Tabela III - 7

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo fizeram ou não curso pré-vestibular

Curso pré-vestibular	F	%
Sim	13	12,6
Não	90	87,4
Total	103	100,0

Tabela III - 8

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo seu ingresso no curso após o 1º vestibular

Ingresso no curso	F	%
Sim	76	73,8
Não	27	26,2
Total	103	100,0

Tabela III - 9

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo reprovção durante o curso

Reprovação no curso	F	%
Tiveram	13	12,6
Não tiveram	90	87,4
Total	103	100,0

Tabela III - 10

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o tempo de duração do seu curso

Duração do Curso	F	%
4 semestres	1	1,0
5 semestres	56	54,4
6 semestres	39	37,9
7 semestres	5	4,9
8 semestres	2	1,9
Total	103	100,0

Tabela III - 11

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo a ocupação durante o curso

Ocupação durante o curso	F	%
Sim	86	83,5
Não	17	16,5
Total	103	100,0

Tabela III - 12

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre o relacionamento da ocupação com o curso

Relacionamento da ocupação	F	%
Sim	73	70,9
Não	28	27,2
Branco	2	1,9
Total	103	100,0

Tabela III - 13

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo es-  
tão ou não lecionando atualmente

Situação dos ex-alunos	F	%
Lecionam	93	90,3
Não lecionam	10	9,7
Total	103	100,0

Tabela III - 14

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo as  
atividades docentes

Atividades docentes	F	%
1a. a 4a. série oficial	9	8,7
1a. a 4a. série particular	4	3,9
5a. a 8a. série oficial	55	53,4
5a. a 8a. série particular	15	14,6
2º grau oficial	13	12,6
2º grau particular	7	6,8
Total	103	100,0

Tabela III - 15

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo o  
grau de satisfação em relação a profissão de  
professor

Grau de satisfação	F	%
Totalmente satisfeito	4	3,9
Muito satisfeito	13	12,6
Razoavelmente satisfeito	42	40,8
Pouco satisfeito	27	26,2
Totalmente insatisfeito	14	13,6
Branco	3	2,9
Total	103	100,0

Tabela III - 16

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua concordância ou não com a Licenciatura de Curta duração

Opinião dos ex-alunos	F	%
Sim	33	32,0
Não	69	67,0
Branco	1	1,0
Total	103	100,0

Tabela III - 17

Distribuição percentual dos ex-alunos por curso segundo sua opinião sobre as disciplinas que mais contribuíram para seu desempenho profissional (F = 103)

Curso	Disciplinas	F	%
Letras	Língua portuguesa	41	39,8
	Didática	9	8,7
	Metodologia do ensino	7	6,7
	Psicologia	3	2,9
Est.Sociais	Geografia geral	11	10,6
	Psicologia	4	3,8
	Didática	26	25,2
	História do Brasil	2	1,9
Total		103	100,0

Tabela III - 18

Distribuição percentual dos ex-alunos foram ou não reprovados durante o curso

Reprovação durante o curso	F	%
Sim	14	13,6
não	89	86,4
Total	103	100,0

Tabela III - 19

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre o curso ofereceu condições para o ensino do 1º grau

Condições para o ensino	F	%
Sim	79	76,7
Não	23	22,3
Branco	1	1,0
Total	103	100,0

Tabela III - 20

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre o que a licenciatura curta proporciona

Vantagens da Licenciatura curta	F	%
Elevação de conhecimento	5	4,9
Continuar a plena	59	57,3
Desen. habilidades p/ensino 1º grau	23	22,3
Combinação da alternativa 1º e 2º	16	15,5
Total	103	100,0

Tabela III - 21

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre o curso preparou para exercer a profissão

Preparo para o exercício prof.	F	%
Sim	79	76,7
Não	24	23,3
Total	103	100,0

Tabela III - 22

Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre se valeu a pena ter feito a licenciatura curta (N = 39)

Benefícios da Lic. Curta	F	%
Ampliou conhecimentos	5	12,8
Permite continuar a plena	2	5,1
Proporcionou a mudança de nível no serviço público	17	43,5
Falta de outra opção	15	38,4
Total	39	99,8

Tabela III - 23

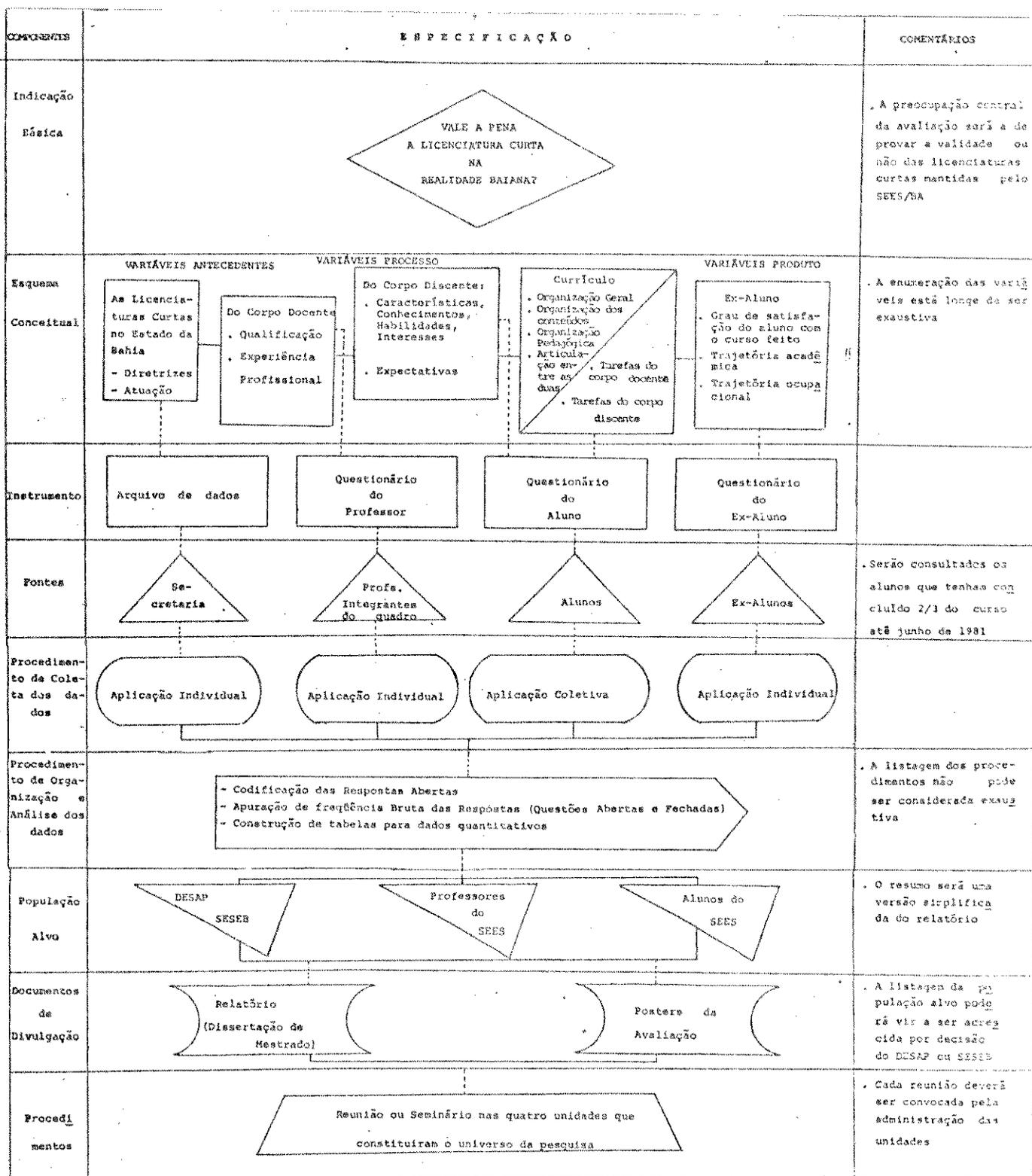
Distribuição percentual dos ex-alunos segundo sua opinião sobre porque não valeu a pena ter feito a licenciatura curta

Ausência de benefícios	F	%
O salário não compensa	31	48,4
Continuou tendo as mesmas dificuldades	10	15,6
É um curso sem valor	23	35,9
Total	64	100,0

ANEXO IV

PROTÓTIPO DA PESQUISA

PROTÓTIPO DA PESQUISA



ANEXO V

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

1. Nome da instituição: \_\_\_\_\_
2. Cidade: \_\_\_\_\_
3. Curso de licenciatura curta que realiza: \_\_\_\_\_
- Turno  Diurno  
 Noturno
4. Sexo: \_\_\_\_\_
5. Estado Civil: \_\_\_\_\_
6. Idade ( em anos completos) \_\_\_\_\_ anos
7. Você reside no município onde estuda?
- 7.1. Sim  7.2. Não
8. Indique o tipo de curso colegial ( 2º grau ) que você concluiu ( se houver mais de um indique aquele que você considera mais importante).
- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 8.1. científico | <input type="checkbox"/> 8.5. comercial              |
| <input type="checkbox"/> 8.2. clássico   | <input type="checkbox"/> 8.6. agrícola               |
| <input type="checkbox"/> 8.3. normal     | <input type="checkbox"/> 8.7. Supletivo              |
| <input type="checkbox"/> 8.4. industrial | <input type="checkbox"/> 8.8. Outros ( especificar ) |
- 
9. Você já trabalhou ou trabalha atualmente?
- 9.1. Nunca trabalhei  
 9.2. Trabalho atualmente  
 9.3. Já trabalhei mas parei para estudar  
 9.4. Já trabalhei mas parei por outro motivo
10. Qual a sua ocupação atual? (Se tiver mais de uma indique a principal)
- 10.1. Professor de pré-escola.  
 10.2. Professor das 4 primeiras séries do 1º grau.  
 10.3. Professor das 4 últimas séries do 1º grau.  
 10.4. Professor de 2º grau.  
 10.5. Professor de supletivo de 1º grau.  
 10.6. Professor de supletivo de 2º grau.  
 10.7. Professor de MOBRAL.  
 10.8. Outro ( especificar ) \_\_\_\_\_

11. Quantas horas semanais, em média, você trabalha? (inclua todas as ocupações)

- 11.1. Até 10 horas.  
 11.2. De 13 a 20 horas.  
 11.3. De 21 a 30 horas.  
 11.4. De 31 a 40 horas.  
 11.5. De 41 a 50 horas

12. Por que você escolheu este curso de licenciatura curta?

- 12.1. Vê melhores oportunidades de emprego.  
 12.2. Dá mais prestígio.  
 12.3. Exige menos esforço.  
 12.4. Dá acesso a outra carreira.  
 12.5. É mais barato.  
 12.6. Foi o curso aconselhado pela família.  
 12.7. Tem melhores professores.  
 12.8. É mais curto.  
 12.9. Oferece horário de aula mais conveniente.  
 12.10. É o único existente na cidade.  
 12.11. Outro (especificar) \_\_\_\_\_

13. Abaixo estão algumas razões que levam as pessoas a escolherem o magistério como profissão. Indique se elas influenciaram muito pouco, quase nada ou nada, na sua escolha ao magistério.

	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
	Muito	Pouco	Quase Nada	Nada.
13.1. Busca de prestígio	( )	( )	( )	( )
13.2. Gosto pelo magistério	( )	( )	( )	( )
13.3. Maior probabilidade de sucesso no vestibular.	( )	( )	( )	( )
13.4. Probabilidade de ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do curso.	( )	( )	( )	( )
13.5. Número limitado de alternativas de curso superior na cidade.	( )	( )	( )	( )
13.6. Possibilidade de trabalhar enquanto realiza o curso.	( )	( )	( )	( )
13.7. Facilidade do curso.	( )	( )	( )	( )
13.8. Possibilidade de exercício criativo da profissão.	( )	( )	( )	( )
13.9. Gosto pelo relacionamento humano.	( )	( )	( )	( )

14. Abaixo estão relacionados alguns dos problemas que podem existir no currículo de um curso. Indique se eles existem em seu curso e se isto justificaria ou não a reformulação do currículo, ou se este problema não existe.

	( 1 )	( 2 )	( 3 )
	Existe o problema e justifica a reformulação.	Existe o problema mas não justifica a reformulação.	Não Existe o problema.
14.1. Há um número excessivo de disciplinas de conteúdo para o professor de 1º grau.	( )	( )	( )
14.2. Faltam disciplinas pedagógicas indispensáveis a formação de professores de 1º grau.	( )	( )	( )
14.3. Faltam disciplinas de conteúdo indispensáveis a formação de professores de 1º grau.	( )	( )	( )
14.4. As disciplinas não estão hierarquizadas de uma maneira lógica.	( )	( )	( )
14.5. Os programas das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de conteúdo não são compatibilizados.	( )	( )	( )

15. Abaixo estão relacionados alguns problemas que podem estar ocorrendo em seu curso. Indique para cada um, se ocorre sempre ou as vezes e se este problema não existe

	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
	ocorre sempre e é prejudicial.	ocorre sempre mas não é prejudicial.	ocorre às vezes e é prejudicial.	ocorre às vezes, mas não é prejudicial.	Não Ocorre.
15.1. Os alunos têm pouco tempo para estudar.	( )	( )	( )	( )	( )
15.2. Os professores das disciplinas de conteúdo dão pouca importância às disciplinas pedagógicas.	( )	( )	( )	( )	( )
15.3. Os professores na verdade não pretendem ser professores de 1º grau.	( )	( )	( )	( )	( )
15.4. Os professores das disciplinas pedagógicas dão pouca importância às disciplinas de conteúdo	( )	( )	( )	( )	( )

( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
ocorre sempre e é preju- dicial.	ocorre sempre mas não é preju- dicial.	ocorre às ve- zes e é pre- judi- cial.	Ocorre às ve- zes, mas não é pre- judicial	Não Ocorre

15.5. Os programas das disciplinas pedagógicas e de conteúdo não estão integrados. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

15.6. Os programas não preparam os alunos para o que vão ensinar no 1º grau. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

15.7. Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º grau. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

15.8. A biblioteca não possui livros adequados ao estudo das disciplinas de conteúdo. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

16. O currículo de seu curso de Licenciatura Curta deveria ser modificado?

16.1. Sim por que \_\_\_\_\_

16.2. Não por que \_\_\_\_\_

17. Em sua opinião, quando deve realizar-se a prática de ensino?  
(Assinale a alternativa)

17.1. Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas desde o início do curso.

17.2. Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas a partir da metade do curso.

17.3. Depois de terminadas as disciplinas pedagógicas.

18. Como você estuda? ( assinale apenas a alternativa mais frequente )
- 18.1. Apenas assisto as aulas.
- 18.2. Estudo pelas anotações de aulas.
- 18.3. Estudo pelas apostilas fornecidas pelo curso.
- 18.4. Uso os livros da biblioteca da escola.
- 18.5. Compro os livros de que necessito.
19. Quando você iniciou o curso de licenciatura curta tinha uma idéia clara dos objetivos do curso?
- 19.1. Não.  19.2. Sim.
20. Quando você iniciou o curso de licenciatura foi informado sobre o currículo de seu curso?
- 20.1. Não  20.2. Sim
21. Em sua opinião, qual o nível de preparação que você vem recebendo
- 21.1. Alto
- 21.2. Médio
- 21.3. Baixo
22. Em sua opinião qual o nível de preparação do professorado do curso?
- |                                    | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 ) |
|------------------------------------|-------|-------|-------|
|                                    | Alto  | Médio | Baixo |
| 22.1. Nas disciplinas pedagógicas. | ( )   | ( )   | ( )   |
| 22.2. Nas disciplinas de conteúdo. | ( )   | ( )   | ( )   |
23. Relacione nos espaços abaixo, disciplinas do seu curso segundo você as julgue indispensáveis, para a formação de professores de 1º grau.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

24. O que você sugere para a melhoria da metodologia do ensino das disciplinas citadas na questão anterior?

---

---

25. Na sua opinião, vale a pena estar fazendo a Licenciatura Curta?

---

---

25.1. Por que?

---

---

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

1. Nome da instituição: \_\_\_\_\_

2. Tipo de disciplina que leciona:

2.1. Disciplina de conteúdo

2.2. Disciplina didático pedagógica

2.3. Disciplina de conteúdo e disciplina didático pedagógica

3. Sexo \_\_\_\_\_

4. Idade (em anos completos) \_\_\_\_\_ anos.

5. Situação funcional (assinale a resposta aplicável em cada item).

Regime de trabalho:

5.1. 40 horas

5.2. 20 horas

5.3. 12 horas

6. Cargo docente

6.1. Titular

6.2. Adjunto

6.3. Assistente

6.4. Auxiliar de ensino

6.5. Outro (especificar) \_\_\_\_\_

7. Você leciona em outra instituição?

7.1. Não (passe para a pergunta 9)

7.2. Sim

8. Quantas aulas semanais ministra ao todo em outros estabelecimentos?

8.1. de 1 a 5

8.5. de 26 a 30

8.2. de 6 a 10

8.6. de 31 a 35

8.3. de 11 a 15

8.7. de 36 a 40

8.4. de 16 a 20

8.8. mais de 40

9. Você exerce algum outro tipo de atividade remunerada além das docentes?
- 9.1. Não (Passe para a pergunta 11)
- 9.2. Sim
10. Quantas horas semanais dedica, em média, a esta atividade não docente?
- 10.1 de 1 a 5
- 10.2 de 6 a 10
- 10.3 de 11 a 15
- 10.4 de 16 a 20
- 10.5 de 21 a 25
- 10.6 de 26 a 30
- 10.7 de 31 a 35
- 10.8 de 36 a 40
11. Já participou de alguma pesquisa como responsável ou pesquisador (a) nesta instituição ou em outra?
- 11.1. Sim
- 11.2. Não
12. Você tem algum artigo ou livro publicado?
- 12.1. Sim
- 12.2. Não
- Se é afirmativa sua resposta
- 12.3. Quantos livros publicou? \_\_\_\_\_
- 12.4. Quantos artigos publicou \_\_\_\_\_
13. Já lecionou em outro (s) nível (s) de ensino além do atual?
- 13.1. Não (passe para a pergunta 15)
- 13.2. Sim
14. Assinale os níveis de ensino nos quais já lecionou?
- 14.1. 1a. a 4a. séries do 1º grau.
- 14.2. 5a. a 8a. séries do 1º grau.
- 14.3. 2º grau.
15. Abaixo estão algumas das razões que levam as pessoas a escolherem o magistério como profissão. Indique se elas o influenciaram.
- |  | (1)   | (2)   | (3)        | (4)  |
|--|-------|-------|------------|------|
|  | muito | pouco | quase nada | nada |
| 15.1. busca de prestígio   | ( )   | ( )   | ( )        | ( )  |
| 15.2. expectativa de boa remuneração   | ( )   | ( )   | ( )        | ( )  |
| 15.3. possibilidade de ingresso no mercado de trabalho após conclusão do curso | ( )   | ( )   | ( )        | ( )  |
| 15.4. Busca de cultura geral   | ( )   | ( )   | ( )        | ( )  |
| 15.5. custo pelo relacionamen-<br>to humano.                                   | ( )   | ( )   | ( )        | ( )  |

16. Qual o seu grau de conhecimento a respeito do currículo do curso em que leciona?

16.1. Conheço bem o currículo, tanto na parte de conteúdo quanto na parte pedagógica.

16.2. Conheço bem o currículo da parte de conteúdo, conheço mal o currículo da parte pedagógica.

16.3. Conheço bem o currículo da parte pedagógica, conheço mal o currículo da parte de conteúdo quanto na parte pedagógica.

17. Abaixo estão relacionados alguns dos problemas que podem estar ocorrendo em seu curso como um todo. (Disciplinas pedagógicas e de conteúdo). Indique para cada um se ocorre sempre ou as vezes, e se isto é prejudicial ou não a formação de professores de 1º grau, ou se este problema não ocorre.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ocorre	ocorre	ocorre	ocorre	ocorre.
	sempre	sempre	às ve	as ve	não
	e é	mas	zes e	zes mas	ocorre.
	preju-	não é	é pre	não é	
	dicial	preju-	judi -	prejudi	
		dicial	cial.	cial.	

17.1. Os professores das disciplinas de conteúdo e os das disciplinas pedagógicas não discutem entre si os programas. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

17.2. As disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas buscam objetivos diferentes. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

17.3. Os professores das disciplinas pedagógicas dão pouca importância às disciplinas de conteúdo. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

17.4. Os professores das disciplinas de conteúdo dão pouca importância às disciplinas pedagógicas. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

17.5. Os órgãos administrativos (direção, colegiados) não promovem o entrocamento entre os ~~professores das disciplinas pedagógicas~~ e os professores das disciplinas de conteúdo. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

17.6. Os alunos, na verdade, não pretendem ser professores de 1º grau. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

18. Abaixo estão relacionados alguns problemas que podem estar ocorrendo em relação às disciplinas pedagógicas. Indique para cada um, se ocorre sempre ou às vezes e se isto é prejudicial ou não a formação de 1º grau, ou se este problema não ocorre.

	(1) ocorre sempre e é preju- dicial	(2) ocorre sempre mas não é preju- dicial.	(3) ocorre às ve- zes e é pre- judi- cial.	(4) ocorre às ve- zes mas não é preju- dicial.	(5) Não ocorre
18.1. Nas salas de aula há excesso de alunos.	( )	( )	( )	( )	( )
18.2. Os professores tem pouco tempo para se dedicarem à orientação do aluno fora do horário.	( )	( )	( )	( )	( )
18.3. Não há integração das disciplinas pedagógicas entre si	( )	( )	( )	( )	( )
18.4. Não há integração entre as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino.	( )	( )	( )	( )	( )
18.5. Os professores não dominam a matéria que lecionam.	( )	( )	( )	( )	( )
18.6. Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º grau.	( )	( )	( )	( )	( )
18.7. O interesse maior dos alunos é pelas disciplinas de conteúdo.	( )	( )	( )	( )	( )
18.8. Os alunos julgam inútil a formação pedagógica.	( )	( )	( )	( )	( )
18.9. A biblioteca não possui livros adequados ao estudo das disciplinas pedagógicas.	( )	( )	( )	( )	( )
18.10. Os alunos não têm base suficiente para acompanhar as aulas.	( )	( )	( )	( )	( )

19. Abaixo estão relacionados alguns problemas que podem estar ocorrendo em relação às disciplinas de conteúdo. Indique, para cada um, se ocorre sempre ou às vezes, e se isto é prejudicial ou não a formação de professores de 1º grau ou se este problema não ocorre:

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ocorre sempre e é prejudicial	ocorre sempre mas não é prejudicial	ocorre às vezes e é prejudicial	ocorre às vezes mas não é prejudicial	Não ocorre.
19.1. Os professores elaboram os programas sem conhecer o nível dos alunos.	( )	( )	( )	( )	( )
19.2. Os professores desconhecem os conteúdos curriculares da escola de 1º grau	( )	( )	( )	( )	( )
19.3. Não há integração das disciplinas de conteúdo entre si, tendo em vista o fato de que o professor de 1º grau irá lidar com áreas de estudo integrados e não com disciplinas.	( )	( )	( )	( )	( )
19.4. Não há preocupação em instrumentar o aluno para o ensino	( )	( )	( )	( )	( )

20. Abaixo estão relacionados alguns dos problemas que podem existir no currículo de um curso. Indique se eles existem ou não em seu curso. Em caso afirmativo, indique se este problema justificaria ou não a reformulação do currículo.

	(1)	(2)	(3)
um número excessivo de disciplinas de conteúdo para o futuro professor de 1º grau.	Existe o problema e justifica a reformulação.	Existe o problema mas não justifica a reformulação.	Não Existe.
20.1.	( )	( )	( )
20.2. Faltam disciplinas de conteúdo indispensáveis à formação de professor de 1º grau.	( )	( )	( )
20.3. Faltam disciplinas pedagógicas indispensáveis à formação do professor.	( )	( )	( )

	(1)	(2)	(3)
	Existe o problema e justifica a reformulação.	Existe o problema mas não justifica a reformulação.	Não Existe.

20.4. As disciplinas não estão hierarquizadas de uma maneira lógica. ( ) ( ) ( )

20.5. A carga horária reservada as disciplinas pedagógicas é muito pequena. ( ) ( ) ( )

20.6. A carga horária reservada as disciplinas pedagógicas é muito grande. ( ) ( ) ( )

21. O currículo do curso em que leciona devia ser modificado?

21.1. Não

21.2. Sim

22. Se se decidisse rever ou modificar o currículo do curso, como supõe que essa revisão e modificação deveriam ser feitas? (assinale a alternativa)

22.1. Professores das disciplinas de conteúdo cuidariam da parte de conteúdo e professores das disciplinas pedagógicas da parte pedagógica.

22.2. A revisão e modificação seriam feitas por uma comissão composta por professores das disciplinas de conteúdo e professores das disciplinas pedagógicas.

22.3. As modificações seriam feitas por órgãos superiores com consulta a professores, quer de conteúdo, quer de disciplina pedagógicas.

22.4. As modificações seriam feitas por órgãos superiores sem consulta aos professores.

22.5. As modificações seriam feitas por especialistas ou comissões contratadas para tal.

23. Com que frequência são realizados contatos entre os professores de disciplinas de conteúdo e os professores de disciplinas pedagógicas para conhecimento e compatibilização de programas?

23.1. frequentemente.

23.2. algumas vezes.

23.3. raramente.

23.4. nunca.

24. Qual o grau de sucesso alcançada nesses contatos?

- 24.1. alto  
 24.2. médio  
 24.3. baixo  
 24.4. nulo

25. Em sua opinião, quando devem aparecer no currículo as disciplinas pedagógicas?

- 25.1. Simultaneamente com as disciplinas de conteúdo desde o início do curso.  
 25.2. Simultaneamente com as disciplinas de conteúdo a partir da metade do curso.  
 25.3. Depois de terminadas as disciplinas de conteúdo.

26. Em sua opinião, quando deve realizar-se a prática de ensino?

- 26.1. Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas desde o início do curso.  
 26.2. Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas a partir da metade do curso.  
 26.3. Simultaneamente com as disciplinas pedagógicas no fim do curso.  
 26.4. Depois de terminadas as disciplinas pedagógicas.

27. Qual é, em sua opinião, o nível de satisfação dos seus alunos com o curso que fazem?

- 27.1. Muito satisfeitos  
 27.2. Satisfeitos  
 27.3. Insatisfeitos  
 27.4. Muito insatisfeitos

28. Qual é, em sua opinião, o nível de interesse dos alunos pelas disciplinas de conteúdo e pelas disciplinas pedagógicas.

	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
	Muito Alto	Alto	Médio	Baixo	Não Sei
28.1. Disciplinas de Conteúdo	( )	( )	( )	( )	( )
28.2. Disciplinas Pedagógicas	( )	( )	( )	( )	( )

29. Avalie o nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de conteúdo e pedagógicas.

( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
Muito Alto	Alto	Médio	Baixo	Não Sei

29.1. Nas disciplinas de conteúdo, o nível de aprendizagem dos alunos é.

( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----

29.2. Nas disciplinas pedagógicas, o nível de aprendizagem dos alunos é.

( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----

ANEXO VII

QUESTIONÁRIO DO EX-ALUNO

QUESTIONÁRIO DO EX - ALUNO

1. Curso concluído \_\_\_\_\_
2. Nome da Instituição: \_\_\_\_\_
3. Semestre e ano em que você concluiu o curso:
- 3.1. 1º semestre de 19\_\_
- 3.2. 2º semestre de 19\_\_
4. Sexo: \_\_\_\_\_
5. Idade ( completo) \_\_\_\_\_ anos.
6. Estado civil: \_\_\_\_\_
7. Indique o tipo de curso colegial ( 2º grau) que você concluiu ( se houver mais de um indique aquele que você considera mais importante)
- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 7.1. científico | <input type="checkbox"/> 7.5. comercial             |
| <input type="checkbox"/> 7.2. clássico   | <input type="checkbox"/> 7.6. agrícola              |
| <input type="checkbox"/> 7.3. normal     | <input type="checkbox"/> 7.7. supletivo             |
| <input type="checkbox"/> 7.4. industrial | <input type="checkbox"/> 7.8. Outros ( especificar) |
- 
8. Após concluir o 2º grau, que curso superior você pretendia fazer?
- \_\_\_\_\_
9. Você frequentou cursinho para prestar exame vestibular?
- 9.1. Sim                       9.2. Não
10. Você ingressou na Licenciatura, após o 1º vestibular a que se submeteu?
- 10.1.  Sim
- 10.2.  Não
- Quantas vezes já havia se submetido? \_\_\_\_\_
11. Quantos semestres você levou para concluir o curso?
- 11.1. quatro semestres
- 11.2. cinco semestres
- 11.3. seis semestres
- 11.4. sete semestres
- 11.5. oito semestres

12. Você trabalhava enquanto fazia o curso?

12.1. sim

12.2. não

13. Em caso positivo, a atividade que você desenvolvia estava relacionada com o curso?

1. sim

2. Não

(passe para a questão 14 )

14. Você leciona atualmente?

1. sim

2. Não

(passe para a questão 19)

15. Que disciplinas?

---



---

16. Suas atividades docentes referem-se a: ( pode assinalar mais de uma alternativa ).

1.  1a. a 4a. série do 1º grau oficial.

2.  1a. a 4a. série do 1º grau particular.

3.  5a. a 8a. série do 1º grau oficial.

4.  5a. a 8a. série do 1º grau particular.

5.  2º grau oficial.

6.  2º grau particular.

7.  supletivo de 1º grau.

8.  supletivo de 2º grau.

9.  cursinho.

17. Indique, na escala abaixo, o grau de satisfação que você sente em relação a profissão de professor.

1.  totalmente satisfeito.

2.  muito satisfeito.

3.  razoavelmente satisfeito.

4.  pouco satisfeito.

5.  totalmente insatisfeito.

18. Você está de acordo com a idéia de formação de professores em curta duração?

1. sim

2. não Por que? \_\_\_\_\_

---



4.  combinação das alternativas "1" e "2".  
 5.  Nenhuma das alternativas.  
 Outra alternativa. Explícite .

23. Após ter concluído o curso, você se sentiu preparada para exercer a profissão de professora?

1.  Sim                      2.  não                      por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

24. Como você vê as possibilidades do mercado de trabalho para o licenciado de Curta Duração.

	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
	Ampl	Razoável	Restrito	Nulo
Mercado atual	( )	( )	( )	( )
Mercado futuro	( )	( )	( )	( )

25. Quais as principais dificuldades que você encontra para desempenhar sua função? (Enumere três).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

26. Na sua opinião, valeu a pena ter feito uma licenciatura curta?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

27. Se lhe fosse dado o direito de modificar ou melhorar a Licenciatura Curta, que sugestões você daria? ( Se possível apresente, no mínimo, três sugestões ).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_